

1134

A
SZEGEDI
TANÁRKÉPZŐ
FŐISKOLA
LAPJA

MÓDSZERTANI
KÖZLEMÉNYEK

SZEGED, 1966. 6. évfolyam



2

SZÁM

A SZEGEDI
TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA
folyóírat

*

A szerkesztő bizottság elnöke:
Csukás István

Tagjai:

Dobcsányi Ferenc, Csete József
(Békés megye), Drien Károly,
Gaál Géza, Jármay Éva, Kele-
men Jánosné, Hegedűs András
(Baja), Németh István, Riesz
Béla, Szörényi József, Vida Zol-
tán (Csongrád megye) és Zentai
Károly

Főszerkesztő:
Németh István

*

Szerkesztőség:
Szeged, Tanárképző Főiskola
Április 4. útja 6. szám
Telefon: 51-87, 51-88, 51-89.
Kiadja a Tanárképző Főiskola
Szakszervezeti Bizottsága

Kiadásért
a Tanárképző Főiskola igazgatója
felelős

Előfizetés a Tanárképző Főiskola
Szakszervezeti Bizottsága, Sze-
ged, Módszertani Közlemények
393—623 számú csekkzámlájára.
Előfizetési díj egy évre 40,— Ft
Megjelenik évente 5-ször

Műszaki szerkesztő Zentai Károly

Címlapot tervezte:
FISCHER ERNŐ

Megjelent 2500 példányban

Szegedi Nyomda 66-6208

TARTALOM

<i>Schwalm Pálné:</i> A zenei hallás és ritmus- érzék fejlesztésének szükségessége és lehe- tőségei a tanítási órán	1
<i>Dr. Szörényi József:</i> Irodalmi szemelvények felhasználása kötött témájú osztályfőnöki órán	5
<i>Veidner János:</i> Év eleji analitikai felmél- rés a fizikában a tanulók személyiségének megismerésére	10
<i>Somfai László:</i> Egyre nagyobb tudatosság hassa át oktató munkánkat!	17
<i>Németh István:</i> Az elbeszélés és a felol- vasás módszerei a földrajz tanításában (Sarkvidékek)	22
<i>Dr. Zentai Károly:</i> A tanulási készség fej- lesztésének fontosabb problémái az álta- lános iskolai tanulókban	35
<i>Vincze István:</i> A daltanítás kombinált mód- szerei — a hallásfejlesztés szolgálatában	43
<i>Jósa Zoltán:</i> „A nagyüzemi gyümölcsös és zöldségkert élete tavasszal” című téma- kör tartalmi elemzése	45
<i>Műhely</i>	51
<i>Turai Kálmán:</i> A történeti fogalmak el- különítésének problémái. — <i>Kubinyi Zol- tán:</i> Fizikai kísérleti eszközök készítése — <i>Huszkó László:</i> Hogyan használja fel az általános iskolai történelemtanár a „Magyarország történetét”? — <i>Kávássy Sándor:</i> A történelemtanítás szakművelt- ség-közvetítő feladatai az általános és középiskolában. — <i>Glózik Pál:</i> A kislab- dahajtás gyakoroltatásának játékos meg- oldásai. — <i>Esztergály Keve:</i> Gondolatok a terepasztal-munkáról. — <i>Gaál Lajos:</i> Úttörő négytusa versenyek szervezése és rendezése.	76
<i>Szemle</i>	76

SCHWALM PÁLNÉ
gyakorló iskolai tanár, Baja

A zenei hallás és ritmusérzék fejlesztésének szükségessége és lehetőségei a tanítási órán

Az 1963-as reformtanterv az ének-zene tanításában az élményszerű daltanítás mellett önálló munkaterületként jelöli meg a zenei hallás és a ritmusérzék fejlesztését. A hallásképzést a daltanítással párhuzamosan végezzük, és ez minden tanítási órára kiterjedő feladatokat jelent a tanító számára. A megtanítandó ritmikai és dallami elemek tudatosítása csak néhány órát vesz igénybe, de ezzel még nem tekinthetjük megoldottnak a tantervi feladatokat.

A Tantervi Utasítás hangsúlyozza: „Tartsuk szem előtt, hogy a zenei képességek hosszas fejlődésének nagyon fontos szakasza van ránk bízva.”

Még sok iskolában hiányzik az eredményes hallásfejlesztő munka. A gyakorlatban azt látjuk, hogy a tanulók megtanulnak néhány dalt, és egy-egy óra keretén belül megismerik a ritmikai és dallami elemeket. A tudatosítás gyakran elvont, közlő módszerrel történik az élő zenéből, a tanult dalokból való elvonatkoztatás helyett. A begyakorlásnál pedig túlságosan gyakori az ötletszerűség, a tervezés és tudatos munka hiánya.

Munkánk eredményeképpen el kell érünk, hogy a tudatosítással megismert zenei jelenségeket: ritmusképleteket, dallamfordulatokat a tanulók önállóan, hallás útján felismerjék és tudatosan reprodukálni tudják. Az iskolába kerülő gyermek rendelkezik azokkal az adottságokkal, hajlamokkal és bizonyos értelemben már képességekkel is, amelyek szükségesek a zenei nevelésben. A képességek a hajlamokból fejlődés útján keletkeznek. Alapjuk a hallóanalizátor anatómiai és fiziológiai sajátosságai, és az ember magasabbrendű idegtevékenysége. A hajlamoknak képességekké való fejlődésében a környezet hatása, ingerei a fejlődés meghatározó tényezői. A zenei nevelés szempontjából az ingerek közül az akusztikai, optikai, kinesztetikus és az emocionális jellegű ingerek a legfontosabbak. A külső hatások a hajlamokat állandó tevékenységre ösztönzik, és az idegrendszer a feltételes reflexek láncolatával reagál az ingerekre. Rubinstein szavaival: „A külső körülmények a belső feltételeken keresztül valósulnak meg.” Kialakul a szervezet alkalmazkodóképessége a dallam, a ritmus és a harmónia hallására, reprodukálására, megértésére és átérzésére. A zenei képességek nem választhatók el mereven egymástól, de a gyakorlatból ismerjük a különböző idegrendszeri típusokat tanulóink körében. A dallam tökéletes, belső hallása nem jár mindig együtt a reprodukálás képességével. A nevelő feladata a zenei tevékenységek megszervezése, amelyek folyamán fejlődnek és tökéletesednek az idegfolyamatok és a képességek. Tudatos és tervszerű munkával kell a tanítónak a képességeket a jártaságok vagy készségek fokára emelnie. A képességek mellett készségek és ismeretek

jellemzik majd a tanulót a zenei nevelés hatására. Bár összetartozó fogalmakról van szó, nem tekinthetjük őket azonosaknak.

A zenei képességek vonatkoznak a hallási érzetekre: a hangmagasságra, intenzitásra, hangszínre, időtartamra és dallamra; a mozgási érzetekre a hangképző szervek és az egész test vonatkozásában; a zenei emlékezőképességre és a szellemi képességek közül leginkább a képzelet és gondolkodás képességére.

A zenei tevékenység mindig összetett jelenség, melyben a különböző képességeknek megfelelő folyamatok egy időben mennek végbe reflexkapcsolatok láncolatának kiépítésével. Reflexkapcsolat épül ki például a hangjegyolvasás során, amikor a hangjegyek vizuális képe és a dallamhang akusztikai képzete, a belső hallás és a hang megszólaltatásához szükséges kinesztétikus képzetek között kapcsolat létesül. Egyik képzet kiváltja a másikat és a feltételes reflexek mechanizmusán keresztül kialakulnak a zenei készségek. Paul Michel szerint: „A zenei készség, mint a zenei tevékenység megtanult tényezői, amelyek a fiziológiai mechanizmuson belül dinamikus sztereotípiákat alkotnak.”

A zenéléktan idevonatkozó megállapításai meghatározzák a zenepedagógus számára a metodikai feladatokat, és ezek tudatos alkalmazása mindinkább nélkülözhetetlenné válik a gyakorlatban. A nevelő feladata, hogy az ingerek sokoldalúságával előmozdítsa a különböző zenei tevékenységeket, és így a képességek foglalkoztatásával idővel eljut a készségek kialakításához. Itt is érvényesül Johannes Amos Comenius „aranszabálya”: „a lehető legnagyobb mértékben kell mindent érzékelhető módon megjeleníteni... és ha valamit több érzékszervvel lehet egyszerre felfogni, akkor azt több érzéknek kell nyújtani egyszerre”. A zenében a hangok magasságának hallását megerősítjük pl. a kézjelek térbeli szemléltetésével, hangszerekkel, kottaképpel és a hangnevek tudatos éneklésével.

Nemcsak a zenei hatások sokoldalúsága segíti elő a készségek kialakulását, hanem a zenei hatások ismétlődésének gyakorisága révén tökéletesednek az idegrendszeri folyamatok, és egyesek automatikussá válásával összetett zenei megnyilvánulások válnak lehetővé. A gyermek képes a dallamot olvasás útján tudatosan felidézni, elénekelni, miközben ritmosztinátót tapsol a dalhoz kíséretként. A zenei hatások ismétlődésének szükségessége kívánja meg a zenei nevelésben a gyakorlás tervszerű és folyamatos munkáját. „A gyakorlás nem pusztán ismétlés, hanem azonos motorikus feladatoknak ismételt megoldása, aminek során az eredeti mozgás (cselekvés) tökéletesebbé válik és minőségileg módosul.” (Rubinstein)

Egy-egy tanítási órán is számtalan lehetőség kínálkozik a sokoldalú és változatos zenei hatások nyújtására, valamint a tanulók aktivitására épülő gyakorlására. Óráim elemzése során a fenti két pedagógiai módszer megvalósításának lehetőségeit kívánom feltárni a zenei hallás és ritmusérzék fejlesztésének érdekében.

Osztály: 4a. Idő: 1965. április 28. Időtartam: 45 perc.

Tárgy: ének—zene.

Téma: Ünnepeink.

Megelőző anyag: Béka — kánon.

A tanítás anyaga: Szép tavaszünnepe című dal.

Az óra céljai:

1. Nevelési: a Munka Ünnepeinek megbecsülésére és kedélyre nevelés.
2. Oktatási cél: A dal hallás utáni megtanítása.
Hallásfejlesztés az oktávlépés, valamint a f — sz — t — hangok dallamfordulatainak gyakorlásával.

Óratípus: vegyes.

Szemléltetés: a tanító hangja, a tankönyv képe, a tábla képe, zongora, hang-
lemez, gyermekhangszerek és ritmuskártya.

Koncentráció: olvasással: A dolgozók legnagyobb ünnepe című olvasmánnyal.

Környezetismerettel: a május 1-i előkészületek megfigyelése.

A szervezési feladatok megvalósítása után órák első mozzanata a *Hangszépítés* címet kapja. Ezen belül a tanulókkal egy régebben tanult dalt énekeltek el, a *Hajnali köszöntő*-t. A zenei memóriára támaszkodva a dal harmadik sorának dúdolásából ismertetem fel a dalt, majd együttesen elénekelték szöveggel. Az óra *Kezdő ének*-e hangulati, ritmikai vagy dallami szempontból legyen hasonló a tanítandó új dalhoz. Ezen az órán a hangulati kapcsolat dominálása mellett az új dalban előforduló alsó szó hang dallamfordulatai is megtalálhatók.

A hangszépítés második mozzanata a *Hangképzés*, amely mindig valamely dal könnyen énekelhető és jól formálható motívuma lesz elvont gyakorlat helyett. Az Oh, ha cinke volnék kezdetű dal halk éneklése után a r — d — r — m dallamfordulatot énekeltem szöveggel: „mindig fűjnek”, majd mély levegővétellel egybekapcsolt hangindítási és lá szótaggal hangzóformálási gyakorlatot végeztetek. A tiszta intonálás, a tudatosan beosztott légzés és hangformálás bár egy feladat, különböző zenei képességek egyidejű foglalkoztatását jelenti.

A *Számonkérés* anyaga a Béke — kánon, amelynek hangterjedelme azonos az új dal hangterjedelmével, és így alkalmas a dallami előkészítésre. Ha az új dal tanítása során sz, — sz oktavlépés intonálása nehézséget jelentene, a már ismert dal hasonló dallamfordulatának felidézésével a tudatos megismerést segítem elő. A kánon-ének a többszólamúsági érzék kialakulását eredményezi. A feleltetés pedig az önálló szerepléssel a reprodukálás biztonságérzetét növelheti.

A *tanítandó dal előkészítése* során az új dal ritmikai és dallami előkészítése tanult dalokból való elvonatkoztatással történik. Meglevő képzetek felidézésével segítem elő az új dal megtanulását, az ismeretszerzést. Mivel az óra anyaga tavaszi dal, ezért hasonló hangulatú dalokkal a tavasz szépségének érzetét kívánom elmélyíteni. (Pattan a rügy, Szépen szól.) A tanulók személyes élményei a tavasszal kapcsolatban alkalmasak a kedélynevelésre is. A *Pattan a rügy* című dal hangulati és dallami rokonságban van az új dallal. Itt is megtalálható az sz, — sz lépés. Előbb szöveggel, majd szolmizálva énekeltem el a dal harmadik sorát. Az oktavtávolság érzékeltetésének másik módját is alkalmazom: az osztály egyik fele az alsó szó hangot, a másik a szó-t énekl egyidőben.

A módszerek változatosságát, a tanulók életkori sajátosságaihoz való alkalmazkodást a játékos *ritmusképzéssel* kívánom biztosítani. Az új dalban előforduló ritmusképleteket ritmuskártyákról való olvastatás után, a zenei memória fejlesztésének érdekében a ritmusjelek rövid ideig való felmutatása és azonnali reprodukálása helyett csak az újabb ritmuskártya felmutatása után jegyzik le a tanulók. A lejegyzett ritmus visszatapsolásával tulajdonképpen az új dal ritmusát szóltatták meg elvontan. Az új dalhoz hasonló ritmusú dal nem szerepel az általános iskola 1–4. osztály tantervében, csak ezért választottam az elvont ritmusképzést. A következő óramozzanat egy ismert dal (Szépen szól) felismertetése ritmustapsból. A szöveggel való éneklés után ritmusnévvel énekelve tapsolják a dalt. Ezzel teljesnek érzem a ritmusképzést, mert élő zenei ritmust is megszólaltatnak a tanulók.

Az eddig eltelt 15–20 perc alatt a meglevő zenei képzetekből a tanulók differenciáló képességével komplex zenei jelenségek tudatos elemzését végeztettem az új dal elsajátításának megkönnyítése érdekében.

A *célkitűzést* a tavasz ünnepeiről való beszélgetés előzi meg. Ennek a kötetlen, rövid beszélgetésnek célja a motiválás, az érdeklődés felkeltése. A beszélgetés során

adódik alkalom a nevelési feladatok megoldására is. Míg óráim előző részében a változatossággal igyekeztem aktivizálni, most a tanulók élményeinek és ismereteinek felidézése május 1-ről teremti meg a talajt az új ismeret befogadására.

A célkitűzés után *bemutatom* énekelve a tanítandó dalt: *Szép tavaszünnepe* címűt. Átélt és kifejező énekléssel nyújtok zenei élményt. A tanulók az őszinte érzelmekre igen kedvezően reagálnak, és hálásan nyilvánítják tetszésüket a dal bemutatása után.

A dal tartalmának megbeszélése során az ismeretlen fogalmak és kifejezések magyarázata a zenei nevelést kiegészítő és szükséges szellemi tevékenység. A meg nem értett szó megzavarja a zenei hatások befogadásának folyamatát, mert a tanuló figyelmét leköti, elvonja. A dal elemzésével a szöveg és dallam tartalmi mondani-valóját keressük meg együttesen. A májusfával kapcsolatos gyermekkori falusi élményeim elmondása nagyon elősegítették az élményszerűség megvalósulását az órán. A zene közvetlen emocionális hatását ebben az életkorban az érzelmek tolmácsolásával, a dal szövegének elemzésével, vagy hasonló élmények felidézésével lehet elősegíteni. A zene kifejező jellege a szöveg közvetítésével jut el a tanulóhoz. A zene önmagában is kivált érzelmi hatásokat, de a zene erejének tudatos átélését elsősorban a dal szövegének megbeszélésével érhetjük el.

A dalt *hallás után* két részletben tanítom meg. Amennyire a szöveg kedvező lehetőségeket kínál az élményszerűség megvalósítására, olyan mértékben kell vigyáznunk, hogy a tulajdonképpeni daltanulás a mechanikus ismétlésekkel ne vegye el kedvét a tanulóknak. A nehezebb fordulatok alapos előkészítése után egy-egy új szempont adásával változatossá, sőt érdekessé tehetjük a daltanulást is. Itt különösen érvényesnek érzem Rubinstein idézett szavait, amelyekből az következik, hogy a nevelői tevékenység egyik legfontosabb tényezője a tanulók belső adottsága kibontakoztatásának. A tanító tiszta kulturált éneklése, a dallam sokoldalú szemléltetése (Dallamrajzzal, hangszerrel, táblai rajzzal) pontos zenei képzetekhez juttatják a tanulót.

A vidám hangulatú dal megkívánja az óra további menetében a kedélyesség biztosítását. A dal *változatos gyakorlásával* érem ezt el. A dal gyakori éneklésének és meghallgatásának eredménye, hogy biztosan és hibátlanul éneklük az új dalt. Így óráim oktatási célját, a dal hallás utáni megtanítását valósítom meg. A változatos éneklés módszerei: csoportos, egyenkénti énekeltetés, hangszeres kíséret, gyermekhangszerek alkalmazása, osztinató fűzése a dalhoz, éneklés játékkal és táncsal. A rögtönzött májusfával a hangulat a tetőpontra ér, és a *dalisméltés* során énekelt vidám dalok a tanulók számára önfeledt, kedélyes nótázást, nem pedig kényszerű ismétlést jelentenek. (Süt a nap, Zengjen a dalunk.)

A zenehallgatás anyaga Kadosa: Májusi köszöntője lelkesítő hatásával a közeledő május 1-i ünnepre való hangulati előkészítésre és világnézeti nevelésre alkalmas. Az óra befejező mozzanatai: a házi feladat előkészítése, valamint a tanulók munkájának és fegyelmének értékelése.



Irodalmi szemelvény felhasználása kötött témájú osztályfőnöki órán

Az osztályfőnöki óra lehetőséget teremt ahhoz, hogy az a sokféle nevelő hatás, amely tanítványainkat az iskolai munka folyamatában éri, rendszereződjék és kiégyesüljön. A 8. osztályban azoknak az erkölcsi ismereteknek és meggyőződéseknek a szintézisében is munkálkodnunk kell, amelyek a korábbi három esztendő kötött témájú etikai beszélgetéseiben formálódtak. Ennek az utóbbi feladatnak a megoldása nemcsak több szempont mérlegelését és az élményesítés változatos módszereinek alkalmazását teszi szükségessé, hanem sajátos felkészülést és óratervezést is kíván tőlünk.

Megállapításainkat egy bemutató osztályfőnöki óra ismertetésével konkretizáljuk. Talán nem felesleges megemlítenünk, hogy a bemutatásra — az osztályfőnöki munkaközösség továbbképzési tervének megfelelően és természetesen nevelési tapasztalatcsere jelleggel — félév után került sor.

A pályaválasztás és a félévi tanulmányi eredmény ismerete különösen időszűrővé tette az óra tárgyát:

Helyes önbírálat, mások igazságos értékelése. Önállóság és felelősség önmagunkkal és másokkal szemben. (Tanterv és utasítás 664. o.)

A *felkészülés* elsősorban azoknak az ismereteknek a számbavételét jelentette, amelyek az óra anyagával közvetlenül összefüggenek, és amelyeket a tanulók az előző évek osztályfőnöki óráin már elsajátítottak. Az előző osztályok mindegyikében 4—4 olyan téma is szerepel, amely nyilvánvalóan kapcsolódik a nyolcadikos óra anyagához.

Az 5. osztályban:

1. *Kötelességeink* egymással szemben. A kisebbek pártfogolása.
2. A közösség segíti az egyént. A közösségért áldozatot is kell vállalnunk. A közösség örömei.
3. *Állhatatosság, bátorság.*
4. *Őszinteség:* alapja a bizalom. Őszinteség és tapintat.

A 6. osztályban:

1. *Felelősségérzet.*
2. *Megfontoltság, határozottság.*
3. *Az akarat edzése.* Lemondás a kötelességek teljesítése kedvéért.
4. *Bíráljuk* környezetünket igazságosan és elfogulatlanul.

A 7. osztályban:

1. *Az egyéni érdek és a közérdek viszonya* a szocialista társadalomban.
2. *A jó osztályközösség* jellemzői. A közösség érdekeinek védelme.
3. *A magunk és mások munkájának és magatartásának helyes bírálata.*
4. *Felkészülés a pályaválasztásra.* Az *önismeret* jelentősége.

Az önbírálathoz, mások értékeléséhez szempontra van szükségünk. Már csak ezért is fel kell idéznünk egynéhány erkölcsi kategóriát (pl. *felelősség, kötelesség, őszinteség* stb.)

A *helyes önbírálat* és az *igazságos értékelés* ezenkívül feltételezi a sokféle erkölcsi kapcsolat összefüggésének ismeretét, az élmények, érzelmi hatások érlelte meggyőződést és a kialakult erkölcsi szokásokat. Mindehhez múlhatatlanul szükséges annak az ismeret- és meggyőződés-rendszernek az elővételezése, amelynek a kialakí-

tásához tanítványainkat elvezetni akarjuk. Vagyis meg kell alkotnunk a korábbi (5–7. osztályos) 12 kötött témájú erkölcsi beszélgetés szintézisét. Azt akarjuk elérni ezzel, hogy tanítványaink lássák:

a társadalom a közösségben élve szemben követelményeket, *kötelességeket* támaszt. Miközben felismerjük helyzetünket a családban, az iskolában, általában a közösségben, lassan megismerjük a cselekedeteinkkel, magatartásunkkal kapcsolatos követelményeket is, és ha tevékenységünk, magatartásunk *következményeivel* is tisztába jövünk, akkor már *felelősségtudatról* van szó. Ehhez a tudathoz érzelem (öröm, elégedettség, aggodalom stb.) is társul, ezért beszélünk *felelősségérzésről*.

(Az órán tudatosítjuk, hogy felelősségérzésünknek a család, az iskola, a szűkebb és tágabb közösség ad tartalmat. Ennek megfelelően első kérdésünk: *Mi ad tartalmat felelősségérzésünknek?*)

Ha felelősségérzés hatja át szándékainkat, megnyilatkozásunkat, cselekedetünket, akkor mindig elgondoljuk a lehetséges következményeket, mindent mérlegelünk, hiszen tetteinkért helyt is kell állnunk.

Felelősséget nemcsak *önmagunkkal* szemben kell éreznünk, hanem a *közösség*, a *kisebbségek* iránt is. A felelősségérzés arra készítet bennünket, hogy — az *egyéni és közösségi érdek* egyeztetése által — mintegy azonosítsuk magunkat a szűkebb vagy tágabb közösséggel, és érte *áldozatot* is tudjunk hozni. Nem lehetünk tehát nyugodtak, ha cselekedetünkben csak nekünk származik előnyünk, másoknak, a közösségnek pedig kára.

(Összegezés a következő kérdés alapján: *Mikor beszélhetünk felelősségteljes magatartásról vagy cselekedetről?*)

Az önmagunkkal szemben érzett felelősség megnyilvánulási formája az *önbírálat*, *mások igazságos értékelésében* pedig az embertársaink iránti felelősségérzésnek kell kifejezésre jutnia.

A helyes önbírálat, általában sikeres tevékenységünk egyik legfontosabb feltétele az *önismeret*. Ez azt jelenti, hogy valaki ismeri céljait és vágyait, erejét és gyengeségeit; számol képességeivel, amikor egy-egy feladatot meg kell oldania. Ha nem ismerjük adottságainkat, akkor azokat nem is tudjuk kifejleszteni. Az önismeret hiánya egyrészt önmagunk túlértékeléséhez, önámításhoz, másrészt önmagunk lebecsüléséhez, kishitűséghez vezethet. Sok ember szerencsétlenségének, szenvedésének oka éppen ezekben a hiányosságokban rejlik. Önismeretre csak úgy tehetünk szert, ha megszívleljük mások bírálatát, ha az elért eredményeket következetesen összevetjük szorgalmunkkal és képességeinkkel, és ha állandósítjuk az önvizsgálatot, *önbírálatunkat*.

(Összegezés: *Hogyan tehetünk szert önismeretre?*)

Amikor *önvizsgálatot* tartunk, akkor egyrészt annak a megállapítására törekszünk, hogy magatartásunk, cselekedetünk megfelel-e célkitűzéseinknek, és megtettük-e mindazt, amit a közösség joggal elvár tőlünk; másrészt azt is ellenőrizzük, hogy képességeinknek megfelelően teljesítettük-e kötelességeinket.

Aki érzi a *felelősséget önmagával és a közösséggel szemben*, az mindig igyekszik ellenőrizni gondolatait és cselekedeteit, és ha elhibázott valamit, akkor annak okát is felkutatja, hogy kijavíthassa hibáját.

(*Mit jelent tehát az önbírálat?* — Felelősséget, önellenőrzést, okkeresést.)

Az önbírálat eredményeképpen vagy megerősödünk meggyőződésünkben, vagy a felismert tények alapján módosítjuk felfogásunkat, és ennek megfelelően változtatunk magatartásunkon, cselekedeteinken.

Ha felelősséget érzünk mások, a kisebbek iránt, akkor szívünkön viseljük fejlődésüket, boldogulásukat. Hibáikat azért tárjuk fel, hogy segítséget nyújtsunk azok leküzdéséhez. Magatartásukat, teljesítményeiket mindig saját érdekeik és a közösségi érdek gondos mérlegelése alapján vizsgáljuk.

(Mit értünk mások igazságos értékelésén? — Felelősséget, hibafeltárást, az egyéni és közösségi érdek egyeztetését.)

Értékelésünket mások csak akkor fogadják el, ha az *őszinte*, tehát szívünkéből fakad, megérzik belőle a *segítő szándékot*, a feléjük áramló *bizalmat*, ha meg tudjuk őrizni *elfogulatlanságunkat*, és ha megértik, hogy *igényességünket* a saját és a közösségi érdek egyaránt szükségessé teszi. A *tapintat* azt kívánja tőlünk, hogy a hibákat, a kellemetlenségeket megfelelő módon tárjuk fel. *Igazságszeretetünk* sohasem engedheti meg, hogy embertársainkról felületes, helytelen értékelést adjunk.

(Mi szükséges ahhoz, hogy mások értékelése igazságos legyen?)

Abból, hogy felelősséggel tárjuk fel saját hibáinkat avagy elfogulatlanul értékeljük mások cselekedetét, természetesen még nem következik a feladatok végrehajtása, illetőleg a magatartás megváltozása. Ez már *akaratunkon* múlik. Azon, hogy célunk eléréséért képesek vagyunk-e akadályok, nehézségek árán is küzdeni (*állhatatosság*), és le tudjuk-e győzni félelmünket (*bátorság*). Továbbá: következetesen alárendeljük-e a közösségi érdeknek az egyénit (*lemondás*), vonakodás nélkül a jó ügy mellé szegődünk-e, és habozás nélkül rálépünk-e a helyesnek megismert útra (*határozottság*).

A bírálat és az önbírálat sikere érdekében akaratunkat is edzeni kell. Ez tehát gyakorlás kérdése.

(Összegezés: *A magunk és embertársaink iránti felelősség miféle tulajdonságok kialakítását kívánja meg tőlünk?* — Állhatatosság, bátorság, lemondás, határozottság, megfontoltság.)

II. Az órára felkészülés jelen esetben annak a mérlegelését is jelenti, hogy az erkölcsi ismereteknek a fentiekben részletezett szintézisét a tanulók csak tevékeny közreműködéssel alakíthatják ki. Olyan közös élményanyag elemzésével, amely tudatosítja a bírálat és önbírálat lényegét, jelentőségét, és arra is alkalmas, hogy az ismeretek egységbe fonódjanak az érzelmekkel. Meggyőződés ui. elképzelhetetlen érzelmek felidézése nélkül. Nemcsak az előző években elsajátított erkölcsi ismeretek felidézéséről, szintéziséről van tehát szó, hanem a valamikor átélt érzelmek életrekeltségéről is. Azoknak az érzelmeknek a felidézéséről, amelyek pl. mások önbírálatának átélése nyomán keletkeztek bennünk.

A fenti szempontok érvényesítéséhez Molnár F.: *A Pál utcai fiúk* c. regényénél alkalmasabb élményanyagot aligha találhatnánk. Ennek a magasrendű művészettel megírt könyvnek a nevelő értékét jól kiaknázhadjuk, hiszen részletesen megtárgyalt kötelező olvasmányról van szó. A regény alakjainak, eseményeinek felidézésével élményesíthetjük mindazokat az erkölcsi kapcsolatokat, amelyeket az órán szintézisbe akarunk hozni. (Az órát megelőzően a tanulók azt a feladatot kapták, hogy keressenek a regényben olyan részleteket, amelyek bírálatról, illetve önbírálatról szólnak.)

Geréb útjának vázlatos elemzése is elvezeti a tanulókat annak a felismeréséhez, hogy aki mások rovására akar érvényesülni, aki nem ismeri fel a *közösség érdekeit*, az menthetetlenül elbukik, hacsak idejében észbe nem kap. Hőszünk azért kerül súlyos helyzetbe, mert még *nem jött tisztába önmagával*, nem ismerte fel fogyatékoságait. Hamis elképzelések alapján él és ítél, s ezért képtelen *Boka igazságos értékelésére*.

„Féltékeny volt Bokára. Öbenne sokkal több volt a vér, a vakmerőség; a Boka csöndes, okos, komoly természete nem tetszett neki. Ő magát sokkal különb legénynek tartotta.” (Molnár Ferenc: A Pál utcai fiúk, Ifjúsági Könyvkiadó, Budapest, 1954. 43. o.)

Nemecsek alakja pedig azért nőtt meg példamutatóvá, mert mindig komolyan vette a közösség ügyét. Állhatatosan és hőiesen harcolt, hogy megmaradjon a grund, „pedig — amint mondta — én tudom, hogy én magamnak nem harcoltam, mert én már úgylis soha nem látom a grundot.” (160. o.)

Magatartása azt igazolja, hogy egy közösség erejét a többség érdekein munkálkodó közlegények, a másokért áldozatra is kész Nemecsek táplálják. A közösség szolgálata pedig mintha csak megsokszorozná az egyén erejét. Nemecsek példájának hatására szinte megsemmisül mindaz, ami méltatlan a közösséghez, a felelősségteljes emberi kapcsolatokhoz. Érthető, ha Kolnay így szól társához:

„— Te, Barabás, hát most itt vagyunk ezen a helyen, ahol a szegény Nemecsek megmentette a birodalmat. — ...béküljünk itt most ki, de örökre és igazán; nincs értelme annak, hogy mi haragudjunk egymásra.” (180. o.)

A szereplők, elsősorban a kis Nemecsek példája nyomán *mások igazságos értékelésének* mércéjét abban kell látnunk, hogy valaki mekkora áldozatot tud hozni a közös ügy érdekében. Erre — gyöttrődés, megalázás árán és *helyes önbírálattal* Geréb is rájött. Még idejében felismerte, hogy a jó ügynek nem szabad hátat fordítani. Bokához írt levele megkapóan szép formája a felelősségérzet diktálta helyes *önbírálatnak*. Levelének az alábbiakban jelzett részleteit az érzelem-felkeltés, a meggyőződés formálása érdekében fel kell olvashunk!

„...Most már nemcsak azt látom be, hogy én hibáztam, hanem azt is belátom, hogy ti ezt nem érdemeltétek meg tőlem... Tegnap az iskolában, ahol nem is beszéltetek velem, azon gondolkoztam, hogy hogyan tehetném jóvá a hibámat. És végre ki is találtam a módját. Utánoztam a Nemecseket... majdnem sírtam örömben, mikor Áts Feri azt mondta, hogy ez a Geréb azért közéjük tartozik, ez nem igazi áruló...

Én ezt azért írom, mert vissza akarok kerülni hozzátok, és ki akarom érdekelni, hogy bocsássatok meg nekem. Én nektek hű katonátok leszek, még azt se bánom, ha a főhadnagyi rangról lecsapsz, mert én szívesen megyek vissza mint közlegény... Ha most még az egyszer megbocsátasz nekem, és visszaveszel engem, akkor én már ma eljövök, és a csatában veletek fogok harcolni, és a harc hevében fogom magamat úgy kitüntetni, hogy ezáltal minden hibámat jóváteszem.” (115—117. o.)

Boka tiszta és határozott mozdulataiban, de a bonyolult kérdésekben való könnyed eligazodásában is mindig ott él a *társai iránt érzett felelősség. Megfontoltságának, mások igazságos értékelésének* szép példáját adja ott, a szigeten, amikor a vörösingesek között Gerébet véli megpillantani. Mégis azt válaszolja a kis Nemecseknek:

„Nem láttam jól, és épp amikor szemügyre akartam venni, eltűnt előlem. S amíg biztosan nem tudom, nem akarok senkit meggyanúsítani.” (43. o.)

Geréb visszatérését jóindulattal fogadja. Szavaiból *bizalom, segítőkészség* árad, amikor védeltséget biztosít a megtértnek:

„— Tinektek pedig valamennyiőtöknek a legszigorúbban megtiltom, hogy Gerébbel az ő hibájáról beszéljete. Ő jóvá akarja tenni a bűnét, mi pedig megbocsátunk neki. Senki egy szóval se bántsa, hibáját a szemére ne vesse! És őneki is megtiltom, hogy erről beszéljen, mert ez most be van fejezve.” (119. o.)

Boka arra is mindig kész, hogy ellenőrizze gondolatait, megbírálja magatartását, ha pedig hibát követ el, igyekszik azt azonnal jóvátenni. Ezt teszi Gerébbel kapcsolatban is, amikor visszamegy a grundra.

(„Szégyellte magát Geréb előtt egy kicsit, amiért ilyen hirtelen meggyanúsította... Bocsáss meg, Geréb!...”)

A *mások igazságos értékeléséhez* leginkább méltó *emberség* fogalma bizonyra elevenedni és tartalmasodni kezd tanítványainkban annak az epizódnak a bemutatásakor, amelynek a folyamán Geréb veszedelmesebb helyre kéri beosztását. — A múlt felszámolásának akadályversenyében elérkezett a döntő fordulat, és ebben a pillanatban erősen érzékelhetővé válik annak a szépsége és nagyszerűsége, hogy igazságosak tudunk lenni másokhoz, és bátorítjuk azt, akinek van miért lelkesedni, van miért harcolni:

„— Azt akarom kérni, hogy még ennél is veszedelmesebb helyre jussak... Tessek ezt megengedni! — Boka végignézett rajta:

— Mégis derék fiú vagy, Geréb.

— Megengedi.

— Meg.

— No, mit akarsz még? — kérdezte ez tőle.

— Csak azt akarom mondani — válaszolt kissé zavartan a vártüzer —, hogy örültem, amiért azt mondtad: „derék fiú vagy, Geréb.” De nagyon fájt, hogy így mondtad: „*mégis* derék fiú vagy, Geréb.” — 129. o.)

A szemelvények felhasználásával lehetőséget teremtünk ahhoz, hogy az etikai beszélgetés nyomán a tanulók újból és újból átélhessék a *helyes* önbírálatban és a *mások igazságos értékelésében* rejlő nagy felelősséget.

Az önellenőrzés és mások igazságos értékelésének készségét azonban csak *gyakorlással* érhetjük el. Gondoskodnunk kell tehát arról, hogy tanítványaink az önnnevelésnek ezt a módját, illetve embertársaink fejlődésének bírálat formájában történő segítségét az osztályfőnöki órán is állandóan gyakorolhassák. (Éppen ezért egy jó képességű, de gyengébb tanulmányi eredményt elért tanuló *önbírálat*tal készült fel az órára. Egy másik pedig társának a közösségi *munkáját értékelte*. Mindhárom tanuló önként jelentkezett.) Az óra sok szempontot ad annak a vizsgálatához, hogy a tanulók munkája megfelel-e azoknak a követelményeknek, amelyeket a *helyes* önbírálat, illetve mások *igazságos értékelésével* kapcsolatban támasztanunk kell.

III. A részletesen ismertetett felkészülés tükröződése az óravázlatban:

Osztály: 8.

Időpont: jan. 29.

Az óra tárgya: A helyes önbírálat és mások igazságos értékelése.

Az óra célja: meggyőződés formálása az óra tárgyához kapcsolódó erkölcsi ismeretek és érzelmek szintézisbe hozásával.

I. A hetesek, tisztaság- és tanulmányi felelős jelentése.

II. a) A pályaválasztás időszerűsége. Ismernünk kell céljainkat, képességeinket.

b) Az önbírálat, mások igazságos értékelésének lényegéről, jelentőségéről és formájáról beszélgetünk.

III. a) Állandó feladatunk: az osztályközösség fejlesztése. (Céljaink, kötelességeink, felelősségünk.)

Felkészülés a tágabb közösségbe (a szocialista társadalomba) való beilleszkedésre.

Megismertük egy vonzó kis közösség világát. (A Pál utcai fiúk.)

Idézzük fel a szereplőket és harcukat a grundért!

- A magunk életét és Nemecekék küzdelmét elemezve a közösségi életre általában is érvényes megállapításokat tehetünk.
- b) 1. *Mi ad tartalmat felelősségérzésünknek?*
(A szűkebb és tágabb közösség.)
2. *Mikor beszélhetünk felelősségteljes magatartásról vagy cselekedetről?*
Gondoljunk Nemecekre és az áruló Gerébre!
(Egyéni és közösségi érdek egyeztetése, áldozathozatal.)
3. *Hogyan tehetünk szert önismeretre?*
Boka példája. (Önbírálat állandósítása, mások bírálatának megszívlelése.)
4. *Mit jelent az önbírálat?*
Geréb levelének részletes elemzése.
(Felelősség, önellenőrzés, okkeresés.)
5. *Mit értünk mások igazságos értékelésén?*
Boka visszafogadja Gerébet.
(Felelősség, hibafeltárás, segítség, az egyéni és közösségi érdek egyeztetése.)
6. *Mi szükséges ahhoz, hogy mások értékelése igazságos legyen?*
Geréb veszélyesebb beosztást kér.
Boka: „Mégis derék fiú vagy, Geréb.”
(Őszinteség, bizalom, elfogulatlanság, igazságérzet, tapintat, igényesség.)
7. *A magunk és embertársaink iránti felelősség miféle tulajdonságok kialakítását kívánja meg tőlünk?*
Nemecek, Boka, Geréb jellemvonásai.
(Állhatatosság, bátorság, lemondás, határozottság.)
- IV. A két dolgozat felolvasása. Megbeszélés.
- V. Az osztály munkájának rövid értékelése.

Irodalom:

- Agoston György: A kommunista erkölcs tartalma és az erkölcsi nevelés feladatai. Bp., 1962.
- Juhász Ferenc: Az osztályfőnöki óra helye és szerepe az osztályfőnöki munkában. Segédkönyv az osztályfőnöki munkához, Tankönyvkiadó, Bp. 1961
- Juhász Ferenc: Az erkölcsi nevelés. *Neveléelmélet*, Tankönyvkiadó, Bp. 1965.
- Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára, 1962.



VEIDNER JÁNOS
főiskolai adjunktus

Év eleji analitikai felmérés a fizikában a tanulók személyiségének megismerésére

A TANULÓK SZEMÉLYISÉGISMERETÉNEK SZÜKSÉGESSÉGE

A tanár sikeres oktató-nevelő munkájának egyik fontos feltétele alapos felkészültsége, tudása, az objektív szükségletek biztosítása mellett a tanulók személyiségének, egyéni adottságainak ismerete.

Megállapíthatjuk — és ez a megállapítás reálisnak nevezhető —, hogy lelkes, jó, kiemelkedő munkát végző nevelőinknél is a tanulók személyiségének megismerése el-

hanyagolt terület. Pedig, hogy a tanulókat oktatni-nevelni tudjuk, elengedhetetlen személyiségük, adottságaik ismerete.

A tanulók személyiségének megismerése nehéz, komoly, felkészültséget, időt, energiabefektetést igénylő feladat.

Hazai viszonyaink között a tanulók ilyen irányú vizsgálatának, ilyen irányú megismerésének szükséglete csak a legutóbbi időkben merült fel. Egyes szovjet szerzők, így Snirman, Kovaljov, továbbá Lazurszkij által készített *jellemrajzok (karakterisztikák)*, *sémák* adnak szempontokat a tanulók elsősorban pszichológiai jellemzéséhez. A tanulók megismerését szolgáló *személyiségrajzhoz* a nyugati országokban *iskolai dossziékba* gyűjtik a tanulókra jellemző adatokat. A személyiségvizsgálattal foglalkozók körében ismeretesek az Ausztriában, az Egyesült Államokban alkalmazott iskolai dossziék rovatai, vizsgálati szempontjai. Hazai viszonyok között *Surányi Gábor* állított össze személyiségvizsgálati szempontsorozatokat.

Fontos látnunk azt is, hogy a tanulók személyiségének ismeretén belül a minél előbbi megismerés igen fontos feladat a tanár számára. Ennek ismeretében ugyanis egyénileg képes tanítványaival még osztálytanítás keretei között is foglalkozni, ami a mai haladó oktató-nevelő munka alapja.

Elemezve ilyen vonatkozásban a hazai iskolai oktató-nevelő munkát megállapíthatjuk, hogy oktatási vonatkozásban szaktanárainknál, ha nem is általánosan, de találkozunk olyan kezdeményezésekkel, melyek a tanulócsoport átvételekor a tanulók szakmai, szaktárgyi ismereteinek felmérésére törekednek. Közismert az év eleji felmérő dolgozatok alkalmazása iskoláinkban. Közismert a középiskola első osztályába sokszor 20 általános iskolából összekerült tanulók ismereteinek felmérése is. Ezek célja: az új tanári vezetés alá került osztálynál tájékozódni egyrészt az egész osztály átlagos tudásszintjéről, másrészt a tudásban kiemelkedő és az ismeretekben lemaradt tanulók megismerése. Hogy mit jelent a tanulók személyiségének ilyen megismerése oktatási vonatkozásban, azt nem szükséges különösebben bizonyítani. Elég, ha csupán utalunk arra, hogy a hézagos ismeretekkel felsőbb osztályba került tanulónál így még idejében megvan a tanárnak a lehetősége a hiányok póttanítására, a továbbhaladáshoz szükséges alapok lerakására, amelyre 1–2 hónappal később már nincs sok remény. Mód van a tanuló nevelésére, hibáinak, erényeinek feltárására, energiájának, erőinek hasznosítására.

A tanulók személyiségének megismerésében azonban a magukkal hozott szaktárgyi ismeretekről való tájékozódás önmagában még nem elegendő. „Hogy az embert minden tekintetben nevelni tudjuk, meg kell ismernünk őt minden tekintetben.” — mondja Uszinszkij. És itt indulunk mi tanárok „hiányos alapokkal” tanulóinknál.

Sokszor nem ismerjük az először kézbe vett osztály tanulóinak még előző osztályban elért eredményeit sem. Még kevésbé ismerjük otthoni, családi körülményeiket, és szinte teljesen tájékozatlanul állunk az egyes tanulók személyisége előtt. A heti óraszámától függően — osztályfőnökséggel vagy anélkül dolgozva — több hónap, esetleg egy vagy több év múlva jutunk el odáig, hogy valamennyire megismerjük tanítványainkat. Pedig a náluk fellelhető hibák, hiányosságok, egyéni adottságok már az első heti találkozás után megállapíthatók volnának. Ezek ismerete szinte az első órától elengedhetetlen lenne a sikeres oktató-nevelő munkánkhoz.

Mennyivel másképpen vezetnék pl. az órát, ha tudnánk, hogy az osztály zömét olyanok alkotják, akik vizuális típushoz tartoznak, vagy talán éppen ellenkezőleg auditív típusúak. Mennyivel tudatosabb pl. füzetellenőrző munkánk, ha tudjuk, hogy A, B helyesírásával baj van; ha tudjuk, hogy C, D külső munkája hanyag, rendetlen; ha tudjuk, hogy E, F számolási alaphiányokkal küzd. Mennyivel konkrétabban tudjuk

támogatni azt a tanulót, akiről kiderül, hogy kimondottan auditív típus és tanulószobában vizuális tanulásra kényszerül. Mennyivel tudatosabban tudjuk fejleszteni azoknak a tanulóknak a képzelőerejét, akiről kiderült vizsgálataink alapján, hogy lényeglátásuk, fantázia erejük minimális. Mennyivel másképpen kezeljük azt a tanulót, akiről vizsgálataink során kiderül, hogy az osztály egyik legtehetségesebb tanulója, tanulmányi eredménye azonban mégis éppen csak az átcsúszást biztosítja. Mennyire másként nézünk arra a tanulóra, aki a személyiségvizsgálatnál igen gyenge memóriát igazolt, ennek ellenére a feleltetések alkalmával nemcsak reprodukáló, hanem azokat alkalmazni is tudó ismereteket igazol. Mennyi szorgalom, milyen óriási akarat van ebben a gyermekben felhalmozva!

Ezek a személyiség-lélektannal kapcsolatos kérdések sarkalltak arra, hogy ilyen jellegű vizsgálatokat kezdjek el. Kísérleteim a Főiskola mellett működő I. és II. számú Gyakorló Iskolákban végeztem, *Miskolczi Józsefné és Kovács József* szakvezető tanárok közreműködésével, és az osztályokban tanító szaktanárok megfigyeléseinek felhasználásával. A kísérlet kezdeti stádiumban van. Kifejlesztése a soron következő évek feladata lesz.

Vizsgálataim célja:

1. A tanulók egyéni adottságainak — elsősorban oktatás-nevelés vonatkozású adottságainak — szinte a tanítás megindulásával egyidejű megismerése;
2. ennek alapján hasznos tanácsok adása tanulóknak, szülőnek, kartársnak, a hibák felszámolása, neveléslélektani feladatok végrehajtása.

Személyiségvizsgálati kutatásaim tehát nem ölelik fel a tanulói személyiség teljes feltárását! *Azokban a fizika szaktanár által felmerült igények jutnak kifejezésre.* Ilyen vonatkozásban a vizsgálatok leszűkített területen folytatott személyiségvizsgálatok. Nevezhetnénk *speciális szaktárgyi. személyiségvizsgálatnak is.* (Tudomásom szerint ilyen irányú személyiségvizsgálatok még nem folytak.)

A vizsgálatok szükségességét a reformtanterv által bevezetett heti 2 órás fizika-oktatás vetette fel. Nagyobb létszámú — 35–40 fős osztályokban — nyolc-kilenc osztályban fizikát tanító tanárnak szinte létkérdése a 300–360 tanuló minél előbbi megismerése.

II.

JELLEMRAJZI ANYAGOM

A tanulók személyiségvizsgálatánál mint szaktanár speciális igénnyel léptem fel. A tanulókat a fizikatanítás tantervi kívánalmai, követelményei és ennek teljesíthetősége oldaláról kívántam megközelíteni. *A megközelítés a megismerést, a tanulók differenciálását, egyesek kiemelését, a soron következő legsürgősebb szaktanári feladatok megelőzését célozták.*

A vizsgálatokat a 6. osztályokban végeztem. A fizikatanár a 6. osztályban kezdi el a tanulókkal a munkát. Igen fontos számára, hogy

- a) tanítványai az első órától megkedveljék, megszeressék a fizikát;
- b) a tanulásába sikerélménnyel, jó feleletekkel bekapcsolódjanak;
- c) az esetleges magukkal hozott hiányokat felszámolják;
- d) a „problematikus” tanulókat már az első hét elején kiemelve.

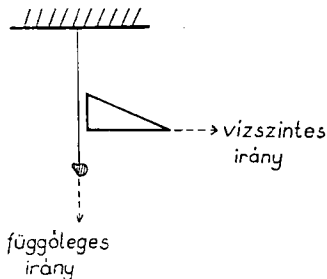
A tanulók speciális karakterisztikájának elkészítéséhez a következő vizsgálati anyagot állítottam össze.

1. A 6. osztályban új tantárggyal, a fizikával foglalkozunk.

2. a) csoport
 $415,5:105$
 $36,5:42=$

b) csoport:
 $302,5:201$
 $5,1:31=$

3.



4. A tankönyv 43. lapján az alul levő képen mit látsz?
(Megjegyzés: Szöveg a képhez a tankönyvben nincs.
A képen satuba fogott tűskében piszkavasat hajlított egy tanuló.

5. A téli hideg és a nyári meleg között nagy a hőmérsékleti különbség. A nagyobb hidak hosszúsága a hőmérsékletváltozás következtében jelentősen megváltozik.
A hidaknak legalább az egyik végét acélhengerekre, görögökre helyezik, így megfelelő szabad helyet hagynak a tágulásra.

6. A kovácsok felfűtik a keréka broncsot. Az a broncs melegítés közben kitágul, és így könnyebben ráhúzható a kerékre, lehűléskor viszont összehúzódik.
A húzás és a fémrúd is hosszabb lesz a melegítés hatására, lehűléskor pedig mindegyik összehúzódik.

Íráspróba-vizsgálat!
Diktálás után írják.

Számolási készségvizsgálat!
Szomszédok más-más feladatot oldanak meg.

Rajzkészség vizsgálat!
Vonalvezetés, elhelyezés, megfigyelőkészség.
Táblára került anyagot másolnak.

Lényeglátás,
fantázia erő vizsgálat.

Auditív típus keresése!
A tanár kétszer felolvassa vagy elmondja a megjegyzendő anyagot. Utána a tanulók, amire visszaemlékeznek, leírják.
Memóriavizsgálat.

Vizuális típus keresése!
A tanulók maguk kétszer elolvassák a kijelölt anyagot. Utána becukják a könyvet és leírják, amire visszaemlékeznek.
Memóriavizsgálat.

A kiválasztott feladatok a fizetmunkához, a számítási fizika feladatokhoz, a tanulók gondolkodókészségéhez, technikai irányú tájékozottságához, fantázia erejéhez, a tanulási típusok megkereséséhez, tanulási tanácsokhoz, szülői tájékoztatásokhoz adnak támpontot a tanárnak, nagyban hozzájárulnak az egyes tanulók megismeréséhez.

III.

A VIZSGÁLAT LEVEZETÉSE

A tanulók vizsgálatára az év eleji második fizikaórán került sor. (Az első órában a fizikatanulás céljával ismerkedtek, a szertárt tekintették meg. Hangulatkeltés!)

A vizsgálat megindítása előtt tudatosítottuk a tanulóknak a vizsgálat fontosságát. Felhívtuk figyelmüket a gondos, pontos munkára.

8 óra 10 perckor indultunk az első feladattal. 8.12, 8.17, 8.21, 8.25, 8.31, 8.38 jelezte az egyes feladatok teljesítésének idejét.

A tanulók előre kiosztott papírlapokon név, osztály és a kérdéspontok feltüntetésével dolgoztak. Az egyes kérdéspontokra az időt úgy méreteztük, hogy a lassabban gondolkodó tanuló is elkészülhessen.

IV.

A VIZSGÁLAT ÉRTÉKELÉSE

A megvizsgált osztályok tanulójának értékelése több oldalúan történt. Az értékelés sorrendje a következő volt.

A) Először én, mint a tanulókat nem ismerő személy — az először osztályba lépő szaktanárhoz hasonlóan — végeztem az elemzést. Az egyes vizsgálati kérdésekre adott válaszokat előre megfontolt, átgondolt *típusvizsgálati kérdésekre bontással* elemeztem.

Ezzel egyidejűleg a tanulók típuscsoportokba sorolását is elvégeztem.

Ilyen típusvizsgálati kérdések és csoportok az egyes feladatoknál:

1. írási készség;
helyesírási szint;
jó, rossz helyesírók;
az írás külseje, a szép, rendes írástechnika, a rendetlen, felületes, hanyag külső;
a rendes, rendetlen külsővel dolgozók;
2. a feledékeny, szétszórt figyelmű tanulók, akik a csoportbeosztás alapján a kijelölt feladatokat keverik;
a súlyos számolási hibák, ezekben a típushibák kiválogatása;
akik az eggyel kezdődő és eggyel végződő szorzó szorzási szabályait nem ismerik;
akik a szorzóban szereplő nulla szorzási szabályában járatlanok;
akik a részletszorzatok aláírásában bizonytalanok;
akik a tizedesvessző helyének kijelölését nem ismerik;
szétszórtságból, figyelmetlenségből eredő hibák;
rendes elhelyezés, szép külső a számok írásában;
3. a jó megfigyelés;
az aprólékos megfigyelés;
akik megfigyelték pl., hogy a felfüggesztésnél 5 vonáska vízszintes — és függőleges irányú megjelölésénél 3 szaggatott vonal és azt követő nyíl van;
a felületes szemlélet;
akik pl. csak a felfüggesztési vonalat húzták meg,
a szaggatott vonalakat egy nyíllal helyettesítették;
lényeges elemek elhagyása;
akik szöveget is lehagytak a táblarajzról;
a szép külsővel, a jó vonalvezetéssel való munka;
a szép, rendes munkát adók;
a rendetlen, elnagyolt munkát adók;
arányérzékkel rendelkezés;
4. aki világosan, átfogóan megfogja a kép tartalmát („Egy tanuló piszkavasat hajlít”);
akit a látott képnek csak egy részlete fog meg („Egy satut látok a képen.” „Egy satu mellett álló gyereket látok.”);
aki csak felsorolja a képen látottakat, de azokat már szintetizálni nem képes: „Munkást, asztalt, satut...”);
aki kitalál valamit („Tüzes vasat készít.” „Satuba szorít kétágú fadarabot.” „Egy gyerek ügyesen forgatja a gépet.” „Piszkavassal erősít a géphez egy csavart.”);
aki semmit sem lát, semmit sem ismer fel;
5. kimondottan auditív, akusztikus típus;
kiemelkedő memóriával rendelkezők;
„A nyári meleg és téli hideg között nagy a hőmérsékleti különbség. A nagyobb hidak hosszúsága jelentékenyen megváltozik a nagy hőmérsékleti változás miatt.

A hidak egyik végét acélhengerekre, görgőkre teszik, hogy helyet hagyjanak a tágulásnak.” V. K. tanuló.

jó memóriával rendelkezők;
közepes memóriával rendelkezők;
gyenge memóriával rendelkezők;
elégtelen memóriával rendelkezők;

6. kimondottan vizuális típus;

kiemelkedő memóriával rendelkezők;

„A kovácsok felmelegítik az abronsot. Ekkor ez kitérő és könnyen lehet rátenni a kerékre. Amikor az abrons kihűl, akkor rászorul a kerékre.

Melegítéskor a huzal is, a fémrúd is hosszabb lesz, lehűléskor pedig összehúzódik.” S. E. tanuló.

jó memóriával rendelkezők;
közepes memóriával rendelkezők;
gyenge memóriával rendelkezők;
elégtelen memóriával rendelkezők;

„A kovácsok” K. M. tanuló.

B) Ezt követte azok kiválogatása, akikkel céljaink vannak. Kiválogattuk azokat, akiknek írásbeli munkája kifogásolható, rendetlen, felületes munkájuk miatt az első hetekben füzetüket rendszeresen ellenőriznünk kell. Feljegyeztük azokat, akik súlyos számolási hiányossággal jöttek a 6. osztályba. Gondoskodtunk egyénileg vagy csoportosan adott feladatokkal ezeknek a hiányosságoknak a pótlásáról. Számba vettük a figyelmetlenül, szétszórtnak dolgozókat, de a megbízhatóan, biztosan dolgozókat is. Csoportosítottuk aprólékosan, nagyvonalúan dolgozókra. Végül tanulási típusokba, memória csoportokba soroltuk.

C) Igen érdekessé vált a munka, amikor az előző év végi tanulmányi eredmények és a jelenlegi memória vizsgálatok eredményeinek összevetésére került a sor.

Általánosnak mondható, hogy a jó számolási készséggel, jó memóriával, jó megfigyeléssel rendelkező tanulók általában jó tanulmányi eredményt is mutattak fel.

A nagyon gyengékre értelemszerűen hasonló mondható el.

A középesek és a jó rendűek között azonban voltak meglepetések.

Az egyik osztályban akadt négy olyan tanuló, akik a vizsgálatnál memória vonalon a legjobbak között szerepeltek, szinte szóról szóra visszaadták az elmondott anyagot. Előző évi tanulmányi átlaguk viszont 3,7–3,9 között mozgott. Akadt hat olyan tanuló is (lánygyerek), akiknek memóriája lényegesen gyengébbnek bizonyult előző évi tanulmányi átlaguknál.

D) Ezeknek az extrém eseteknek — 10 tanulónak — az elemzése képezte a további munkám alapját. Meghallgattam az osztályfőnök, a nagy óraszámban tanító számtan és magyar tanárok véleményét is.

Az itt kapott vélemények egy évi tanulói ismeretekre épültek. Volt közöttük helytálló, egyező, a vizsgálatot erősítő vélemény is. „Jó eszű, de lusta gyerek.” „Nem egyenletes a munkája.” „Hol tanul, hol nem.” Ez az alacsony, a 3,7-es átlag oka.

A gyenge memóriájú, de jó eredményt felmutató tanulók között is akadt olyan, akiről azt a véleményt kaptam: „Szorgalmas, igyekvő kislány.” Volt azonban néhány olyan gyerek, akiről az igazi kép, személyiségének igazi képe csak most alakult ki. Most tűnt ki, hogy kiváló memóriáját nem használja. Otthoni körülmények, illetőleg saját hanyagsága veti vissza a jobb tanulmányi eredmény elérésében. Akadt a gyenge memóriájú, de jó tanulmányi eredményt elérték között több olyan tanuló, akiket iskolai feleleteik alapján jó képességűeknek tartottak a tanárok, s nem tudtak arról, hogy ezt a jó eredményt határtalan erőfeszítéssel, szorgalmas munkával — nem kétszéri, hanem a tanulók vallomása szerint 5–8-szori átolvasással, elmondással, ki-kérdéssel — érik el.

Meglepte azt a néhány tanulót is az a megbeszélés, melyben számon kértem otthoni felkészülésüket és feltártam elsőrendű adottságaikat, ennek ellenére mégis aránylag gyenge eredményeiket. Ugyancsak meglepte azokat a tanulókat is a vizsgálat, akik a látott képből (a piszkavasat hajlító tanulóból) semmit sem tudtak kiolvasni. A tanári beszélgetés is igazolta egyiküknél-másikuknál, hogy önállóan, lényeglátás nélküli, gátolt, nehezen fogalmazó tanulók. Többükön azonban csak most tűnt ez ki.

A tanulási típusra vonatkozóan közölném az egyik osztály statisztikai eredményét:

kimondottan vizuális típusú	17	tanuló	
kimondottan auditív típusú	1	„	
kevert típusú	14	„	
sikertelen próbálkozás	3	„	(Gyengébb szellemi képességük miatt a produkciójuk gyenge.)

Összefoglalva a felmérés, vizsgálat eredményét, igen hasznosnak mondhatjuk. A tanulók elemző megismerése, személyiségük feltárása rövid 30 perc alatt olyan eredményeket adott, melyet heti 2 órás fizikatanítás mellett talán 3 évi általános iskolai tanítással sem érnénk el.

Módot ad a felmérés:

- a vizsgálat alapján kiválasztott tanulók szemmel tartására, a nevelői ráhatások érvényesülésére, így a hatékony oktató-nevelő munkára;*
- a tanár óra alatti koncentráltabb, céltudatosabb tanulói szerepeltetésére;*
- az osztályban tanító tanárok figyelmének irányítására;*
- a szülőkkel folytatott megbeszéléseknél a szorgalommal eredményt felmutató tanulóknál a meglepedésre, a lusta, jó képességű tanulóknál pedig a nagyobb otthoni biztatásra;*
- a tanuló saját tulajdonságainak — pozitív és negatív tulajdonságainak — felismerésére, tudatosítására;*
- végül kisebb energia befektetéssel a tanulókkal személyes kapcsolatot tartó hatékonyabb oktató-nevelő munkához.*

A tanulók személyiségének szaktárgyi vonatkozású megismerésére irányuló vizsgálatunkat a következő években folytatjuk, s azokra az érdeklődő Kartársak szíves figyelmét is felhívjuk.

IRODALOM:

- Dr. Kelemen L.: Nevelés- és oktatáslélektan. 1963.
 Dr. Lénárd F.: Az általános pszichológia személyiség fogalma és pedagógiai alkalmazása. Pedagógiai Szemle 1965.
 Surányi G.: A személyiség pszichológiájának problémái. Magyar Pszichológiai Szemle 1964.
 Sz. L. Rubinstein: Az általános pszichológia alapjai. II. kötet 1964.
 Kovaljov A. G.: A személyiség fejlődésének törvényszerűségei. Pedagógiai Szemle 1962.



Egyre nagyobb tudatosság hassa át oktató munkánkat!

A 7. osztályos nyelvtannak időben leghosszabb anyaga a határozók tanítása. Tanmenetünk erre tizenhat órát irányoz elő, s ez a január 15. és március vége közötti időt öleli fel. A cselekvés-történet-létezés különböző körülményeinek megjelölése beszédünknek rendkívül fontos része, s e körülményekben való nagy változatosság is indokoltta teszi, hogy ilyen huzamos időn keresztül foglalkozzunk e témával. E mondatrész jelentőségét felsorakoztató érvek közül most csupán kettőre mutatunk rá. Egyrészt arra a szerepére, amelyet ez osztályban a helyesírásban való jártasság és készség fejlesztésében betölt. Mivel közismert az ifjúság ki nem elégítő helyesírása, csupán ennek fejlesztése végett sem szabad sajnálnunk az időt a két hónapnál is hosszabb stúdiumtól. Ha a helyesírás tanításában betöltött szerepén kívül még a logikus gondolkodásra való nevelés terén adódó óriási jelentőségére gondolunk, érdemesnek látszik, hogy hosszabban elidőzzünk a határozók tanításánál.

Közismert, hogy nehéz ortográfiánk legtöbb „szabályával” tanulóink alaposan az 5. és 6. osztályban találkozhatnak, hiszen ezek főleg a hangtannal és alaktannal, valamint az igével kapcsolatosak. Az is világos, hogy e két évben az idevágó jártasságoknak és készségeknek csupán egy hányada alakul ki, a többihez a 7. és 8.-ban, valamint a középiskolában módszeresen végzetten beiktatott és vezetett gyakorlás szükséges. Új tantervünk a korábbinál nagyobb lehetőséget nyújt azért, hogy a 6.-ból a szóösszetétel és a szóképzés, valamint a 7.-ből az összetett mondatok tanítása a 8.-ba megy át, s így a „széthúzott” ismeretanyagra épülő helyesírást alkalmasabb életkorban gyakorolja ifjúságunk; másrészt a 7. osztály „levegősebb” anyaga itt is elmélyültebb gyakorlást tesz lehetővé.

A 7. osztályos tananyagból — az egyszerű mondat és részei — főleg az igei állítmány és a határozók nyújtanak alkalmat a helyesírás fejlesztésére. A tanterv gondoskodik róla, hogy elkerülhessük azokat a buktatókat, amelyek korábban gátolták az elmélet és gyakorlat egységének elvét. Itt főleg a verbalizmus kiküszöbölésére célzunk. Azzal, hogy nem „magoltatjuk” be tanítványainkkal a határozói ragok és névutók hosszú sorát s a határozószókat, rengeteg energiát és időt nyerünk készségek fejlesztésére. („A tanulók önállóan ismerjék fel és határozzák meg: ... a határozók fogalma és fajtái.” „A tanulók önállóan ismerjék fel és különböztessék meg: ... az egyes mondatrészeket kifejező alaki eszközök; a tanult határozóragok...” — Ez persze nem zárja ki azt a gyakorlatunkat, amelyet ez év január 15-én, amikor a Szegedi Tanárképző Főiskola 1. sz. Gyakorló Általános Iskolája 7. c. osztályában a helyhatározót tanítottunk, folytattunk, hogy tudniillik rá ne mutattunk volna a következőre: a határozók névutóinak a három térirányultásnak megfelelően három-három alakja van. Hol? Alatt. Honnan? Alól. Hová? Alá. Fölött, fölül, fölé, mellett, mellül, mellé. Stb. Ennek ugyanis a logikus gondolkodásra nevelésben is szerepe van, s helyesírási vonatkozásokat is tartalmaz. De ez sem nem verbalizmus, sem nem maximalizmus, amely ellenkezik a tanterv szellemével.)

*

Magával a fogalom kialakításával az idáig jól vezetett osztályban nem sok gondunk volt. Persze ismernünk kell tanítványaink idevágó ismereteit. Ha három éve van kezünkben az osztály, ez könnyű feladat. Hiszen az 5.-ben a „Mondattani be-

vezető”-ben bővítettük a tőmondatot a hely-, idő-, mód-, eszköz- és részeshatározóval, amikkel — az alsó tagozatos tanterv szerint — már a 4. o.-ban is bővítették kérdésekre felelve, anélkül, hogy megnevezték volna, hogy ezek határozók, illetve ilyen vagy olyan határozók. Az 5.-ben megneveztük őket, s utána két éven át gyakran végeztettünk tanítványainkkal — a hangtani, szótani, szófajtani tanulmányok mellett — mondatelemzést, s olyankor mindig meg is neveztük, hogy ez időhatározó, ez meg például részeshatározó. Mivel az osztályt, amelyet fentebb említettünk, harmadik éve tanítjuk, a határozó körülménykifejező fogalmát, illetve a helyfogalmat nem kellett ez órán kialakítanunk. Vagyis nem indukciós úton indultunk el, de konkrét tényanyagból! Tényanyagul alkalmasnak véltük a Hernádi—Szemere-féle tankönyv 55. lapján található három soros szöveget (bár irodalmi tanulmányaink során csak 4 nappal később jutottunk el Petőfi Sándor életéhez, e költőnk életéből tudtak annyit, hogy a szemléltető szöveget megértsek s ismereteikhez kapcsolják). Mindössze egyetlen mondatból toldottuk meg, ezzel: „Élt benne költői tehetségének tudata.” Ugyanis birtokos személyraggal személynév másból alkotott helyhatározószó nem szerepel a tankönyv szövegében.

Ha az osztályt nem ismertük volna ennyire, ha pl. az idei évben tanítanánk őket először, minden bizonnyal az után kellett volna legelőször kutatnunk, mit tudnak a tanulók a helyhatározóról. De akkor is dedukció útjához folyamodtunk volna ilyenforma gondolatmenettel: Bizonyára tudjátok, hogy nemcsak tőmondatok vannak. (A helyes válasz: bővítettek is.) A bővítettben az állítmányon és alanyon kívül milyen mondatrészeket találhatunk? (Tárgyat, határozókat és jelzőket.) Mire valók a határozók? (A cselekvés-történet-létezés különböző körülményeit fejezik ki.) Miféle körülménye lehet pl. annak a cselekvésnek, amit az orvos betege gyógyításakor végez? (Helye, ideje, módja, eszköze, részese.) Nos, ha e kérdésekre az osztály helyes válaszokat tudott adni, a nevelő további munkája az lehet, amit ez órán mi követtünk, s amit később leírni szándékozunk. Ha azonban a fenti kérdések valahol elakadnak, akkor a szemléleti tényanyag elemzésével indukciós úton alakítjuk ki a cselekvés körülményeinek, majd a helyhatározónak a fogalmát.

*

Néhány előkészítő mondat után — amelyben az osztály bekapcsolásával, tehát heurisztikus beszélgetéssel felelevenítettük, hogy legutóbb az alanyi és tárgyas ige-ragozással foglalkoztunk, amely a tárgyas és tárgyatlan igével függ össze; ez viszont a tárggyal kapcsolatosan merült fel, hogy tudniillik van határozott és határozatlan tárgy; az első bővítmény volt, amit tanultunk; hogy most a határozó van soron, s hogy az 5.-ben a következő öt határozót tanultuk meg...; meg hogy a helyhatározó az első, amelyet közelebbről megvizsgálunk — felolvastuk a tankönyv szövegének első mondatát.

*

A továbbiakban — órávázlatunk alapján, valamint pár órával a tanítás után emlékezetünkre támaszkodva — megkíséreljük időrendben közölni mindazt, amit a célkitűzés után didaktikai feladataink megvalósítása során mondtunk, zárójelben a tanulók válaszainak lényegét, valamint — kurzívval szedve — mindazt, amit közben gondoltunk.

Még csak annyit, hogy a tényanyag elemzése során egyben tanítványaink memóriáját, valamint megfigyelőkéességét is igyekeztünk fejleszteni. A táblára-füzetbe nemcsak időkímélésért nem írtuk föl a szöveget, hanem még a könyvet sem nyitattuk ki.

Az órának ez a része csaknem teljes pontossággal így folyt le:

Most mondatokat elemzünk. Könyvetek és füzetetek csukva van. Jól figyeljetelek! Elolvasok nagy költőnkről néhány mondatos szöveget: „Petőfi Kiskőrösön született. Szülei később Kiskunfélegyházára költöztek. A költő sokfelé járt rövid életében. Az Alföldről eljutott a Dunántúlra. 1844 telén Debrecenben nyomorgott. Innen a Hegyalján át Pestig gyalogolt. Élt benne költői tehetségének tudata.” — *Ezek a tanulók két éve jártak velem együtt Kiskőrösön tanulmányi kiránduláson.* — Bizonyára emlékeztek a kiskőrösi szülőháza. Milyen volt? (Kicsiny falusi ház. Középpütt a konyha. Balról nyílt a szoba, benne a szülőágy, láda. Petrovics István nagy cserépipája az asztalon. A jobboldali szobában festmények, tárolókban üveg alatt könyvek és kéziratok.) — *No, ebből elég lesz, különben könnyen elkalandozunk.* — Milyen sors várt a fiatal költőírásra? (Hányatott ifjúság, korai hírnév, dicsőség, halál a szabadságharcban.) — Tehát: „Petőfi Kiskőrösön született.” Elemezzük ezt mondat-tanilag! — *Most vajon ki kezdje az elemzést? Jobb vagy gyengébb tanuló? És engedjem-e, hogy jelentkezzenek? Feltétlenül, hiszen most nem számonkérő, ellenőrző didaktikai feladatot oldunk meg. Akkor a jelentkezők közül a viszonylag gyengébbeket szólítom. Közben azonban figyelnem kell a passzívakra is, s meg kell őket mozgatni.* — Ismételd a mondatot, T.! (Petőfi Kiskőrösön született.) Milyen mondat ez? (Egyszerű bővített mondat.) — No, ez utóbbit még nem állapíthatjuk meg, bár igazad van, ez a mondat bővített. — *Helyes-e, hogy korrigálok. Bizonyára, mert ezzel további találgatásoknak veszem elejét.* — Miért kell várnunk ezzel a megállapítással? — *Megint a jelentkezők közül szólítok.* — Jóska! (Mert először csak azt nézzük, hogy hány mondanivalót hallottunk. De azt még hozzátesszük, hogy a beszélő szándéka szerint ez a mondat kijelentő.) — *Jóska felelete helyes, bár azt nem indokolta meg, miért nem beszélünk itt még bővített mondatról: hogy tudniillik ezt csak akkor fogjuk tudni, ha minden mondatrészt elemeztünk.* — Helyes. Tehát hogyan indítod meg a mondat-elemzést. T.? — *Ez ugyanaz a tanuló, aki kezdte az elemzést. Vagyis most korrigálja önmagát. (Ez egyszerű kijelentő mondat.) — Valaki kiegészíti. (Egyszerű, állító, kijelentő mondat.) — Igaz. Mert azt is közöljük az első látás-hallás után, hogy mondatunk állító-e vagy tagadó. Most már keresheted a mondatrészeket! (Mit állítunk? Született. Állítmány. Ki született? Petőfi. Alany. Hol született? Kiskőrösön. Helyhatározó. A mondat bővített.) — A második mondat így hangzik: „Szülei később Kiskunfélegyházára költöztek”. Ismételd és elemezd, B.! (Egyszerű állító, kijelentő mondat. Mit állítunk? Költöztek. Állítmány. Kik költöztek? Félegyházára?) — No-no! Sok lesz! Mert mit keresel? (Az állítmányt.) — Akkor csak arra kérdez! (Kik költöztek? Szülei. Alany.) — *Vajon helyes-e, hogy félbeszakítottam? Igen, mert következetesen ragaszkodom, hogy csak két kérdéssel kutassunk az egyes mondatrészek iránt. Ezzel nem áll ellentétben ez: „Ki volt katona?” Ferenc. Ugyanis három szóval, de csak két elemmel kérdeztem; a „katona volt” ugyanis összetett állítmány. Ha eltűröm a liberális mondatrészekeresést, előbb-utóbb zavar keletkezik a tanulók tudatában.* — Tovább elemezz! (Hova költöztek? Kiskunfélegyházára. Helyhatározó. Mikor költöztek?) — Álljunk meg! Ne elemezzünk tovább! Eddigi két mondatunkban milyen mondatrészeket kerestünk? (Az állítmányt, az alanyt és mindkettőben találtunk még egy-egy helyhatározót.) — *A tanulóknak igaza van. De ez a kislány a legjobb nyelvtanosok sorába tartozik. De vajon minden tanuló, mind a harminc így látja-e ezt? Nem valószínű. Akkor hát ne komplikáljuk az elemzést.* — Egyelőre ne vizsgáljuk a többi mondatrészt! Láttatok, hogy a főrészeken kívül mindkét mondatból csak a helyhatározókat emeltük ki. Hiszen ma a helyhatározóról tanulunk. Ezért a továbbiakban is csak az állítmányt, alanyt, helyhatározót elemezzük. Mondom a következő mondatot: „A költő sokfelé járt rövid életében.” Most K. ele-*

mez! (Mit állítunk? Járt. Állítmány. Ki járt? Költő járt. Alany.) Ez a tanuló nem tudja, hogy a névelő akkor is hozzátartozik a szóhoz, ha ezt mint mondatrészt vizsgáljuk. A jelentkezőkkel korrigáltatjuk. (A költő. Ez az alany.) Tovább elemezz! (Merre járt? Sokfelé. Helyhatározó.) — A következő mondat: „Az Alföldről eljutott a Dunántúlra.” (Mit állítunk? Eljutott. Állítmány. Ki jutott el? Hiányos alanyú mondat.) — Nagyon jól mondod. — Vajon nem felesleges-e kerestetni az alanyt, ha az hiányzik a mondatból? Ez nem ugyanaz a formalizmus-e, mintha ezt a mondatot: „Jó ideig vártak a katonák” — így elemeznénk: Mit állítunk? Vártak. Állítmány. Kik vártak? A katonák. Alany. Mit vártak? ... Itt a tanuló megakad, hiszen itt nincs olyan mondatrész, amely erre a kérdésre felelne. Jó, ha végre „kinyögi”, hogy nincs tárgy. Akkor miért kérdezett rá? Mert azt tanulta, hogy az első bővítmény a tárgy. S ezt keresi is, szinte gépiesen. Ez formalizmus. De a főmondatrészekre akkor is kérdezessünk, ha kihagyott vagy hiányos alanyú a mondat. Ha ehhez tanítványainkat idejében nem szoktatjuk hozzá, sok baj hoznak a nyakunkra. Mert majd ezt a mondatot: „Felvettük Kovács ceruzáját”, így elemezik a kihagyott mi alanyra való kérdés nélkül: Mit állítunk? Felvettük. Állítmány. A mondat alanya pedig Kovács. Ahogy erre számtalan példa áll jegyzetünkben. — (Honnan jutott el? Az Alföldről. Helyhatározó. Hova jutott el? A Dunántúlra. Ez is helyhatározó. Vagyis e mondatban két helyhatározó is van.) — „1844 telén Debrecenben nyomorgott.” (Mit állítunk? Nyomorgott. Állítmány. Ki nyomorgott? A költő. Ennek a mondatnak is hiányzik az alanya. Hol nyomorgott? Debrecenben. Helyhatározó.) — „Innen a Hegyalján át Pestig gyalogolt.” (Mit állítunk? Gyalogolt. Állítmány. Ki gyalogolt? A költő, amely szó mint alany innen is hiányzik. Honnan gyalogolt? Innen. Helyhatározó. Hol gyalogolt? A Hegyalján át. Helyhatározó. Meddig gyalogolt? Pestig. Helyhatározó.) — „Élt benne költői tehetségének tudata.” (Mit állítunk? Élt. Állítmány. Mi élt? Tudata. Alany. Hol élt? Benne. Helyhatározó.) — Ha így kérdezi: miben?, természetesen ez is jó. — (Minden elemzett mondat bővített volt.) — Úgy van, most már ezt is megállapíthatjuk.

*

Megtörtént tehát hallási képzetekre építve a mondatrészek megkeresése. További munkánk az ismeret elmélyítése, rendszerezése, a határozó kifejező eszközeinek számbavétele, az ismeretek elsődleges rögzítése, gyakorlás, ezen belül a nyelvhelyességi és a helyesírási kérdések kibontása, lecke és házi feladat nyújtása.

Úgy véljük, nem szükséges, hogy az óra további leírását a fenti módon, tehát a tanár gondolataiban is végbemenő folyamatok közlésével folytassuk. Néhány megfigyelés azonban még idekíváncsodik.

A megtalált helyhatározókat — Kiskőrösön, Kiskunfélegyházára, sokfelé, Alföldről, Dunántúlra, Debrecenbe, innen, Hegyalján át, Pestig, benne — a táblára-füzetbe írva csoportalakítással rendeztük. Ez a tíz helyhatározó kétszer került felírásra. Egyszer a kérdések, másodszor a kifejezőeszközök rendező elve alapján. Utána általánosítások és megfogalmazások következtek — mire való a helyhatározó?, melyek a kérdései?, milyen kifejezőeszközök jelzik? —, majd a tankönyv 57. lapján található gyakorlatok megoldása. Eközben még bizonyos ismeretbővítésre is sor került, mert kiderült, hogy a legtöbb helyhatározó ugyan az állítmány bővítménye, de a „dél felé tartó” szerkezetben a helyhatározó a jelző. A második gyakorlatot könnyen és hibátlanul oldották meg, ez nyelvhelyességi volt. A harmadik helyesírási jártasságok-készségek iránt kutatott. Itt a „küldd” és az „utánam” alakokra kellett ügyelnünk; a „nálam”, „tőled”, „róla”-félékkel Szeged vidékén nincs baj.

A gyakorlást megtoldottuk olyan munkával, amely az „át” névutó névszójának végére kívánt „n” rag miatt kivételt jelentő eset a többi névutós névszóhoz képest.

A „ból”, „ról”, „től” ragok hosszú magánhangzójára is rá kellett mutatnunk.

Az írásbeli házi feladat magyarázatául — az 58. lap teteje — azt az utasítást közöltük, hogy a fogalmazvány helyhatározói különféle eszközökkel kifejezettek legyenek.

*

Feltétlenül ide kívánczik néhány megjegyzés a három nappal később tartott nyelvtanóráról, amelyen az időhatározót tanítottuk.

Miután a helyhatározó óráján, de a következő óra ellenőrző didaktikai feladatának végrehajtása során is meggyőződünk róla, hogy az anyagot az osztály a tantervi követelmények szintjén mind oktatási, mind pedig képzési tekintetben jól elsajátította, eredeti óratervünkől eltértünk, s a kérdéseket egyszerűsítve, részben más módszerrel vezettük óránkat. Röviden vázoljuk a lényegi eltéréseket.

A tankönyv 58. lapján található három és fél soros szöveget némán elolvasták. Versenyszerűen mondatonként hangosan kiemelték, és nyomban a táblára-füzetbe rögzítették az időhatározókat: *gyermekkorától fogva, tavasz felé, nap, egy napon, néha, estig, ősszel*. Probléma jóformán csak az *egész nap* szerkezettel adódott, ezt ugyanis t ö b b e n együtt érezték időhatározónak. Ez elfogadható, bár szigorúan vett grammatikai szempont szerint ez jelzős szintagma; igaz, a *nap* szó jelzője nélkül nem fejezne ki időviszonyt. (Felmerül hát, hogy ez az időhatározó nem tartozik-e a határesetek körébe, amiket lehetőleg kerüljünk el az általános iskolában? A tankönyvírók szerencsésebben megoldhatták volna a ragtalan névszói időhatározó kérdését a *vasárnap* szóval! Ha ugyan ilyesmire gondoltak az *egész nap*-pal.

Az *egy szép napon* szerkezetből viszont tanulóink könnyűszerrel kiemelték az *egy napon* határozatlan névelős időhatározót.

Új és érdekes volt számunkra ez órán — amely különben hihetetlen könnyedén gördült — a helyhatározói ragok egy részének időviszony jelölésére alkalmas volta. Az elmúlt órai *át*-hoz hasonlóan itt a *fogva* névutó kívánt ragot névszójához: *gyermekkorától fogva*.

Megjegyezzük még, hogy a megtanításra szánt és a bekerítve szedett „szabályfélék” 2. pontját kiegészítettük pár szóval, amely után ez így hangzik: „Az *órákor* szóban egy *k-t* és rövid *o-t* írunk”. Erre azért volt szükség, mert e vidéken „órakört” mondanak, hosszú *ó*-val.

Ez órán igen sok idő jutott a jártasságok és készségek gyakorlására. Rámutathatunk a több alakú ragokra, valamint gyakoroltuk a ragos szavak elválasztását. Nehézség e téren főleg az *ig* rag elválasztásában szokott jelentkezni. Mivel a tanulók a hallásra építve értelmes szövelemeket érzékelnek, így akarnak szótagolni: *ház-ig, kert-ig* — *há-zig, ker-tig* helyett!

*

Olvasóink számára talán szokatlan volt az óraleírásnak itt megkísérelt formája. De mindezzel arra szerettünk volna rámutatni, hogy nincs, *nem lehet* két azonos felépítésű és módszerű óra, mert nincs egymástól — az előzmények és következmények sorától — független didaktikai egység sem.

Erre gondoljunk mindig, s akkor nem lesznek unalmasak, szárazak, merevek a nyelvtanórák.



Az elbeszélés és a felolvasás módszereinek alkalmazása a földrajz tanításában

Az elbeszélés és felolvasás alkalmazása sok esetben nélkülözhetetlen. Messzemenően biztosítja a nevelési feladataink megvalósítását is. Az elbeszélésekben és felolvasásokban szereplő tudósok, kutatók, utazók sok olyan erkölcsi tulajdonsággal rendelkeznek, amelyek példaként szolgálhatnak. A kutatók a bemutatott helyzetekben helyesen cselekedtek, helyes magatartást tanúsítottak, pedig módjukban lett volna „másként” is cselekedni. A helyes erkölcsi meggyőződés magatartást, cselekvést jelent. Ehhez azonban mindenkor szükséges a felmerülő nehézségek leküzdése. Nehéz körülmények között igen erős *akaratra* van szükség a sokszor emberfeletti látszó nehézségek legyőzésére. Az elbeszélések anyaga lehetőséget nyújt arra, hogy a tanár bemutassa hőseinek bátorságát, fáradhatatlanságát, a nélkülözések, fájdalom elviselését, de ugyanakkor azt is, hogy a kutatók segítik, támogatják egymást. A helyes erkölcsi meggyőződés olyan magatartásban, cselekvésben mutatkozott meg, amelyeket példaként állíthat a tanár tanítványai elé.

Az elbeszélés és a felolvasás lehetőséget nyújt az érzelmek felkeltésére is. Az érzelmek felkeltése akkor hatásos, eredményes, ha az elbeszélés és a felolvasás szemléletes, konkrét, alkalmas élmény nyújtására, átélésre. (1 : 204)

A Sarkvidékek anyagának a feldolgozása különösen lehetővé teszi az elbeszélés, de a felolvasás alkalmazását is. Jóval több elbeszélést mutatunk be, mint amennyit a tanár az órán fel tud dolgozni, s így módjában van válogatni.

Az óra anyagának feldolgozási sorrendje a következő lehet:

1. A Sarkvidékek elhelyezkedése és elnevezése.
2. Az Arktisz.
3. Az Antarktis.
4. A Sarkvidékek általános jellemzése.

A 2. és 3. egység feldolgozása biztosítja azt a tényanyagot is, amelyet a 4. egységben csoportosíthat a tanár.

* * *

1. A SARKVIDÉKEK HELYZETE ÉS ELNEVEZÉSE

Az anyag iránti érdeklődést egy kutató naplójából felolvasott részlettel érheti el a tanár. A motiváció ebben az esetben az érdeklődés felkeltését szolgálja, de ugyanakkor lehetővé teszi az óra céljának a kijelölését is.

Van a Földnek két érdekes pontja, — vezetheti be a tanár a felolvasást —, az egyikről egy kutató a következőket írja:

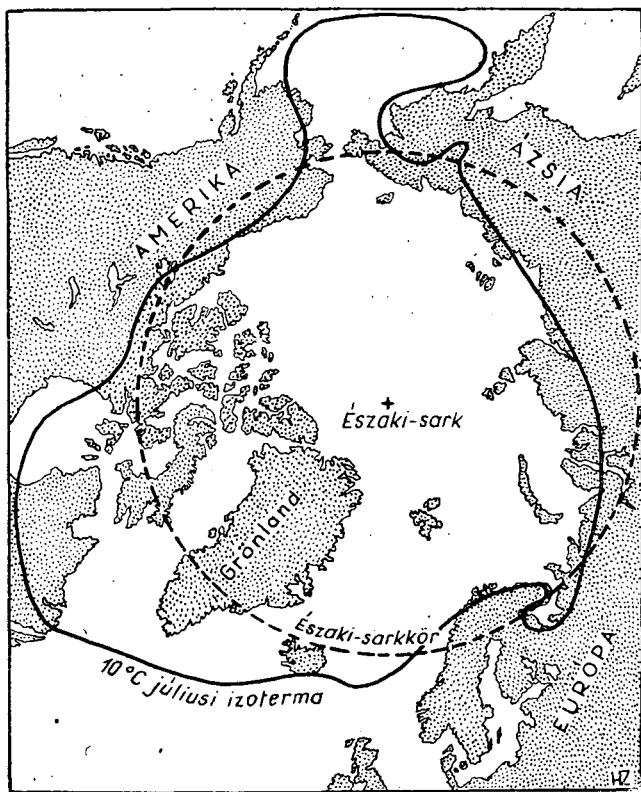
Ez az a pont, ahol a földgömb hosszúsági körei összeszaladnak. A kelet, a nyugat és az észak fogalma itt eltűnik. Itt csak egy irány van: a dél. Itt hat hónapig, fél évig éjszakai sötétség van, s hat hónapig, fél évig nappal — írta Peary, aki elsőként volt ott.

Az osztály túlnyomó többsége jelentkezni fog. A felszólított tanuló indokolni fogja, hogy miért gondolt az Északi-sarkra. Majd egy másik tanuló elmondja, hogy mi a helyzet a Déli-sarkon.

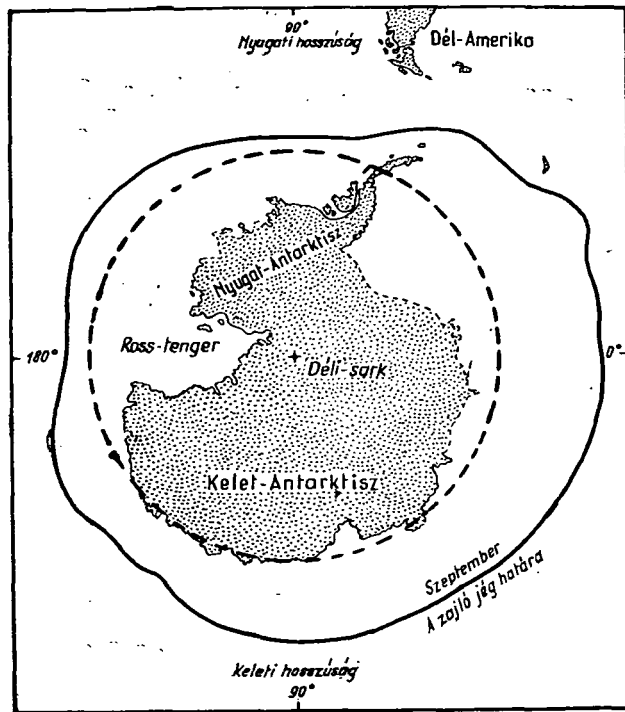
A Sarkvidékek helyzetének a megállapítására a legalkalmasabb eszköz a *glóbusz*. A tanulók könnyen megmutatják az északi és a déli pólust, — valamint az északi és a déli sarkkört. E tényanyag alapján szinte a tankönyv megfogalmazásában megállapíthatják: „*Sarkvidékeknek nevezzük a sarkkörön belül fekvő területeket.*” (3 : 192)

Valójában az elhatárolásnál a geográfusok nem vehetik figyelembe a sarkköröket. A szoláris klímaövek, — a Nap sugárzó energiájának a figyelembevételével, — számítások alapján jöttek létre, éppen ezért nem is tükrözik mindenkor a valóságot. A sarkkörökkel a szoláris klímaöveket, — a hideg és mérsékelt öveket választjuk el. A hideg öv határa, a sarkkörök nem egyeznek meg az Arktisz és az Antarktis elhatárolásával. A földrajztudomány az Északi-sarkvidéket a $+10^{\circ}\text{C}$ -os júliusi izotermával, míg a Déli-sarkvidéket az uszadékjég elterjedésének vonalával határolja el. (2 : 452) (1. rajz.) (2. rajz.)

Az északit *Arktisznak*, a délit *Antarktisznak* nevezték el.



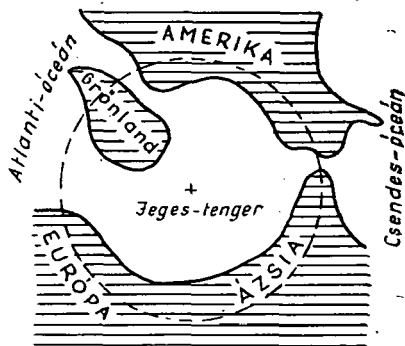
A görögök a Göncölszekér csillagképét „Nagy Medvének” nevezték. A medve, — *arktosz* — névből lett az Arktisz elnevezés. Mivel az Északi-sarkkal szemben levő, a Föld ellentétes részén fekvő terület a déli pólus és környéke, ezt *Antarktisznak* nevezték el (*ante latin szó, jelentése: szemben*). Újabban egyes geográfusok a hatodik világrész elnevezésére az Antarktika szót használják. Így minden földrész neve a vég-



zódású. Ebben az esetben az Antarktis név a kontinensre és a körülötte fekvő tenger-részekre vonatkozik.

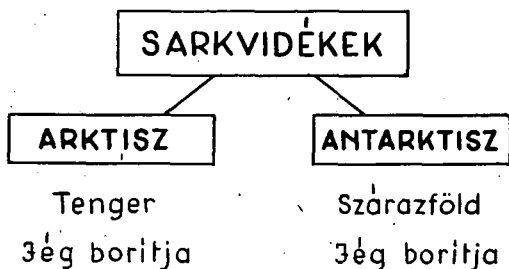
A glóbuszal együtt jól felhasználható a továbbiak során a fali és a kézi térkép. Megfigyelteti a tanár a sarkvidékek térképét. Hasonlóságot és különbséget állapított meg. Ebben segítséget nyújthat egy táblai vázlat is. (3. rajz.)

A térkép vázlat alapján is látható, hogy az Arktisz legnagyobb része tenger, amelyet szárazföldek (Európa, Ázsia, Észak-Amerika) öveznek. Az Arktiszhoz tartozik Eurázsia, de főleg Észak-Amerika északi partvidéke és a szigetvilág.



Az Antarktiszt szárazföld, — Földünk hatodik kontinense —, amelyet óceánok (Csendes-, Indiai-, valamint az Atlanti-óceán) határolnak.

A táblai vázlatrajzot a térképek vizsgálata előzte meg. Feladata a leglényegesebb jegyek kiemelése. A vázlatrajzot nem kell lerajzoltatni, a megértetést szolgálta. Rögzítés végett a tanulókat könnyen elkészíthető sémába foglaltathatja a tanár, amelyet már a tanulókkal is lerajzoltathat, később kiegészíthet. (4. rajz.)



2. Az *Arktiszről* nem mond sokkal többet a tankönyv, mint amennyit már eddig is tanultak a tanulók, sőt több vonatkozásban kevesebbet. Ide tartozik a Szovjetunió, valamint Kanada északi partvidéke, az itt elterülő szigetekkel. Ezen északi tájak fekvéséről, éghajlatáról, az éghajlatot befolyásoló tengeráramlásokról (Golf- és Labrador-áramlat), a növény- és állatvilágról, a tundrán kialakult életről már tanultak. Éppen ezért a tanár legfontosabb feladata a tanultak felidézése, a hiányok pótlása.

Az Arktisz elhatárolásának kérdését már korábban is érintettük. Valójában Európában és Ázsiában az Arktisz határa, — a $+10^{\circ}$ -os júliusi izoterma, — az Északi-sarkkört részben megközelíti, főleg az ázsiai részekben messze északra húzódik tőle. Éppen ezért a Szovjetunió csak a legészakibb jegestengeri partvidékei esnek ide. Amerika észak-keleti vidékének jelentős része azonban az Arktiszhoz tartozik. A tengeráramlások jelentőségére szükséges ez esetben is rámutatni. Hatásuk mutatkozik meg az Arktisz elhatárolásánál. A meleg Golf-áramlás hatására — amelyet az északi szélesség 45° -ától Észak-atlanti-áramlásnak neveznek, — az Arktisz határa az eurázsiai részen, északra tolódik, — míg főleg a hideg áramlások, — a tanult Labrador-áramlás messze délre szorítja az Északi-sarkkörtől az Arktisz határát.

A Labrador-áramlat hidegebbé teszi a partvidék éghajlatát. Az áramlások által sodort jéghegyek a tavaszi, kora nyári hónapokban veszélyeztetik a Föld egyik legfontosabb tengeri közlekedési útvonalát.

Az Atlanti-óceán legnagyobb interkontinentális tengeréről már tudnak a tanulók. A 6. osztályban már tanultak a Szovjetuniót északról határoló tengerekről, az ezeken folyó hajózásról, a hajózás biztosításáról. Tanulmányozták a Jeges-tenger jégtábláinak az úszását, sodródását. Több expedíciót is szerveztek a sarki jég tanulmányozására, a jeges-tengeri hajózást biztosítására.

Az egyik expedíció résztvevőit repülőgépen az Északi-sarkra, — a sarki jégre tették le, majd hónapokon át azon utazva végezték tudományos kutatómunkájukat.

A hatalmas gépek egymás után emelkedtek fel a jégmezőről. A vakítóan fehér jégtáblán egyre kisebbnek látszott az a négy tudós, akiket otthagytak az Északi-sarkon, a Jeges-tenger jégtábláján.

A következő hónapokban a mozgó jégtáblán végezték kutatásaikat. Első feladatuk a tenger mélységének a megmérése volt. Átfúrták a 3—4 méteres jeget és a léken keresztül egy csigáról drótkötelet eresztettek a mélybe. Már-már úgy tűnt, hogy sohasem éri el a tenger fenekét. Végre megállt a csiga, a kötél végére erősített nehezék feneket ért. Izgalmas pillanatok voltak ezek. 4290 méter, — jegyzi fel az egyik kutató 1937. május 21-én.

Ezen a napon kezdődött a négy szovjet tudós utazása az úszó jégtáblán. Megmérték még többször is a tenger mélységét, tizenötször mértek 3000 méternél nagyobb mélységet. Mások a vízből vettek mintát a vizsgálat számára. Grönland felé közeledve megállapították, hogy egyre csökken a mélység. Grönland és Svalbard között, a víz alatti Nansen-küszöb, választja el az Északi-Jeges-tengert az Atlanti-óceántól.

Július 4-én a fagyponyt fölött $1\frac{1}{2}$ fokot mértek. A jeget borító hótakaró olvadni kezdett, — a mélyedéseket víz töltötte ki. A gyors olvadás miatt már attól tartottak, hogy szétesik alattuk a három méter vastag jégtábla.

Szeptemberben azonban hidegebbre fordult az idő, ekkor már az északi szélesség 86° -nál járt jégtáblájuk.

A Nap már alig emelkedett a látóhatár fölé. Lassan telt egyik nap a másik után. Szabad idejükben sátrukban olvastak, rádióztak.

Most már a Nap sem kelt föl. A csendet egyre gyakrabban mennydörgésszerű robaj törte meg. Az egymásra torló jégtáblák zaja volt ez. A jégtábla sebessége egyre növekedett. A sodródás következtében körbe forgott.

Kezdetben a greenwichi délkör mentén haladtak, majd később nyugati irányba. December 23-tól már Grönland partjai felé sodródtak, elhagyva a Jeges-tengert, bejutva az Atlanti-óceánba.

A délibb vizek már komoly veszedelmet jelentettek s ezért a szovjet kormány úgy intézkedett, hogy a tudósokat egy bálnavadász hajó vegye fel. A hajó kapitánya január 20-án közölte, hogy 200 kilométerre van tőlük. A jégszigetet ekkor már minden oldalról víz vette körül. A sátruktól 300 méternyire már nyílt víz volt. A látóhatáron még ezen a szélességen sem bukkant fel a Nap, — még tartott a sarki éjszaka. Csapán a reggelek vöröses derengése okozott örömet. A jégtábla azonban egyre töredezett, napokon át viharos szél tombolt.

— Barátaim! Kerüljétek a jég peremét! — adta ki Papanyin figyelmeztető utasításait.

Napok múlva ismét meghatározták helyzetüket, ekkor már az északi szélesség 74° -án és a nyugati hosszúság 16° -án voltak. (A fali térképen kövessük a jégtábla útját.)

Az az óriási jégmező, amelyre nyolc hónappal ezelőtt négy nagy repülőgép szállt le, most már darabokra töredezett. A jég megrepedt már a lakósátor alatt is. A tartalék sátorba költöztek át. Egyre újabb hasadékok képződtek.

A következő napon, ha rövid ideig is, — de felbukkant a Nap a látóhatár fölé.

Február 8-án a távolban Grönland keleti partjainak hegycsúcsai tűntek fel. Most már egyikük mindig őrségen állt, míg a többiek pihentek. Egyszer az őrszem kiáltása ébresztette fel az alvókat. Három jegesmedve mászott fel a jégtáblára. Papanyin elejtette őket. A friss medvehúsból kitűnő falatokat készítettek.

Február 12-én hajnalban az őr örömmel jelentette, hogy a távolban kelet felé fényt lát. Fáklyát gyújtottak ők is.

Később két hajó is elérte a jég peremét. A matrózok a jégre szálltak és nem sokkal később a felszerelést és a kutatókat a hajókra szállították. Papanyin hagyta el utolsó-nak a jégtáblát.

1938. február 21-én a bátor kutatók jelentették, hogy elvégezték a kitűzött feladatokat. (4 : 112)

Az elbeszélés után a következőket lehet kiemelni:

Az Északi-sarkon a tenger 4000 méter mély.

A Jeges-tengeren a jég vastagsága 3—4 méter.

Szeptembertől márciusig tart a sarki éjszaka.

Papanyinról és társairól megállapíthatja a tanár:

Vállalták az életveszélyes feladatot, s ezzel nagy szolgálatot tettek a szovjet hazának.

A szovjet nép nagy figyelemmel kísérte munkájukat.

Nyugodtan végezték munkájukat, mert tudták, hogy a segítség nem marad el. Papanyin szerető aggodalommal óvta mindig társait.

* * *

Grönlandon és az Arktisz több más szigetén *eszkimók* élnek.

Fő foglalkozásuk a halászat és a vadászat. Nehéz az eszkimók élete a jég világában. A vadászok legkedvesebb zsákmánya a *jegesmedve*. Az emberen kívül nincs is más ellensége. Hatalmas testű állat. Hossza eléri a 2,80 métert, — súlya pedig az 500 kg-ot is. Bundája dús és fehér színű, némi sárgás árnyalattal. Télen is kószálnak és nagy kiterjedésű területet járnak be. (5 : 221) Minden más élőlény a csikorgó hideg elől dél felé vándorol, vagy jégkuckójában keres védelmet, meleget. A sarki medve egész évben a szabadban van. A jegesmedve nem alszik téli álmot. Fáradhatatlanul vadászik és halászik, hogy ételmet szerezzen magának és párjának, amely a tenger jégkérgébe vajt üregbe szüli meg kölykeit.

JEGESMEDVE VADÁSZAT

A hómezőn egy óriás medve közeledett. Nagyon éhes lehetett. Látszott rajta, hogy már nagyon régen nem evett. A szűkös zsákmányú hosszú hónapok lerágták róla az enyhe időszak alatt felszedett húst. Téli bundája petyhüdtlen lötyögött sovány combjain.

Az éhség szárazföldi portyázásra készítette. Szerencséje volt. Nemrég egy hermelinre bukkant, melyet szétépett és mohón felfalt. Ezután talán még éhesebb lett, mint eddig volt. Hamarosan észrevette a feléje közeledő két sötét pontot, amely egyre nagyobbodott. Két eszkimó közeledett feléje. Nyugtalan lett.

Az embernek a medve a legkíváncsabb zsákmánya, a medvének pedig az ember. Az egyik eszkimó a vadászat lázától, de talán egy kissé a félelemtől is, remegve letérdelt.

— Uszítsuk rá a kutyákat, és intézzük el gyorsan — súgta.

— Megölné jó néhány kutyánkat, kár volna értük. A megszokott, jól bevált módon ejtsük el — szólt a másik.

Közben a medve morogva, szimatolva lassan közeledett.

Az eszkimó késével gyorsan lehasított egy hosszú szilánkot cethalbordából készített íjából, és mindkét végét kihegyezte. Összehajlította, majd kiengedte, hogy így megállapítsa: rugalmas-e? Azután gyorsan elövelt egy darab bálnaszírt, amelyet a ruhája alatt, a hasán melengetett. Gyors mozdulatokkal, mielőtt még a zsír megdermedt volna, belegyúrta a szorosan összehajlított halcsontot. A halzsírgombóc pillanatok alatt megfagyott. Ezután négykézláb előre kúszott, mire a medve dörmögve, apró ugrásokkal hátrálni kezdett, időről időre a vállá fölött hátra pillantva. Az eszkimó megállt, és kezével integetve, gurrogó hangon hívogatta. A medve habozva, lassan félkörben visszafelé kullogott.

Az eszkimó erőteljes lendülettel elgurította a csalétket. A sárgás golyó néhány lépésre az állat előtt megállt. A medve bizalmatlanul nézte, majd óvatosan, orrát előre nyújtva, közeledett feléje.

Az eszkimó kezét-lábát szétvetve a földhöz lapult és mozdulatlanul várt. A másik eszkimó is lélegzetét visszafojtva figyelt.

A medve pedig ki-kidugta hosszú kék nyelvét, meg-megnyalta a csalétket, de újra meg újra megtorpant. Végül is az éhség győzött, himbálózó mozdulattal hirtelen előre-lökte a fejét, bekapta, s lenyelte a csalétket.

A két eszkimó szinte egyszerre ugrott talpra, ujjongtak, kurjongattak, nevettek. Most már az övék volt a zsákmány.

Lármájuk megriasztotta a medvét, először körözni kezdett, majd váratlanul támadásra indult. Az eszkimók már-már meghátráltak, amikor a medve hirtelen nagyot ugrott, torkából hosszú és fájdalmas nyögés tört elő, amelytől még az eszkimók kutyái is elhallgattak.

— A zsír felolvadt a gyomrában — kiáltott az egyik.

— És a szálka szétnyílt! — mondta a másik.

A vadászok elvágták a tenger felé vezető utat a medve elől. Barlangja a közelben lehetett, de ez árában sem volt, hogy oda meneküljön, üldözőit arrafelé vezesse. Sűrű szőrrel borított talpaival biztosan mozgott a jégen, míg a két férfi csizmája meg-megcsúszott. A medvét üldözve arra is nagyon kellett vigyázniok, hogy meg ne izzadjanak, mert ez a biztos fagyhalált jelentette volna.

Még másnap is folyt a medve üldözése. Közben bömbölt a szélvihar, amely felkavarta a hótakarót. A vakító hóviharban többször szem elől tévesztették zsákmányukat, pedig szorosan a sarkában voltak. A medve többször a fájdalomtól örvénygve megfordult és támadásba lendült. A vadászok ilyenkor sietve meghátráltak, botladozva, csúszkálva menekültek.

A második éjszaka nehezebb volt az előbbinél, a hóvihar is fokozódott, és hogy szem elől ne tévesszék zsákmányukat, viszedelmesen közel kellett maradniok hozzá.

Elcsendesedett a hóvihar, amikor egy új nap kezdődött. A medve már a végét járta, tántorogva dőcögött előre, s majdnem a földön vonszolta elnehezedett fejét. Már a vadászok sem nevettek. Bezsírozott arcukba mély ráncokat véselt az erőfeszítés, szemük véres és karikás lett. Torkuk kiszáradt, az éhség is gyötörte őket. Dideregtek és minden lélegzetvételnél kétségúrásként hatolt torkukba a hideg.

A vég hirtelen jött. A medve feladta a küzdelmet. Hátsó lábaira kuporodott, mancsait az ölébe fektette és várt, várt. Megdermedt tajtékja rózsaszínű sálként csavarodott nyaka köré. Már nem dörmögött. Hangosan, zihálva lélegzett, véres szemeivel gyámoltalanul pislogott.

A két férfi lassan, óvatosan közeledett feléje. Az egyik előlről, a másik oldalról, készen arra, hogy félreugorjanak, ha a medve ütésre emelné hatalmas mancsát. Az állat váratlanul elkapta az egyik eszkimó dárdáját és széttörte azt, mintha csak szalmaszál lett volna. A másik dárdája ebben a pillanatban átszúrta a medve nyakát az álla alatt, ahol a bundája a legvékonyabb.

Fél napba telt, míg visszatértek szánjaikhoz, kutyáikhoz. Vidáman loholtak a kutyák a szánnal, rajta a zsákmány és a két boldog eszkimó vadász. (6 : 14)

A felhasznált érdekes, hasznos könyv sok más fejezete is alkalmazható megfelelő átdolgozás után. Hisz nem 10—14 éves tanulók számára készült.

Az eszkimók nagyon találékonyak. Egyszerű eszközökkel ejtik el zsákmányukat. Bátrak, de életüket feleslegesen nem kockáztatják. Kitartóan követik áldozatukat, nem törődve az éhséggel, fáradsággal. Aki tovább bírja, az győz. Az embernek kell győzni, ha élni akar.

3. Az *Antarktiszról* már kevesebbet tudnak a tanulók. Tanítása mindenképpen indokolt, hisz egy világrészről van szó.

Területe 13 200 000 km², nagyobb Európánál.

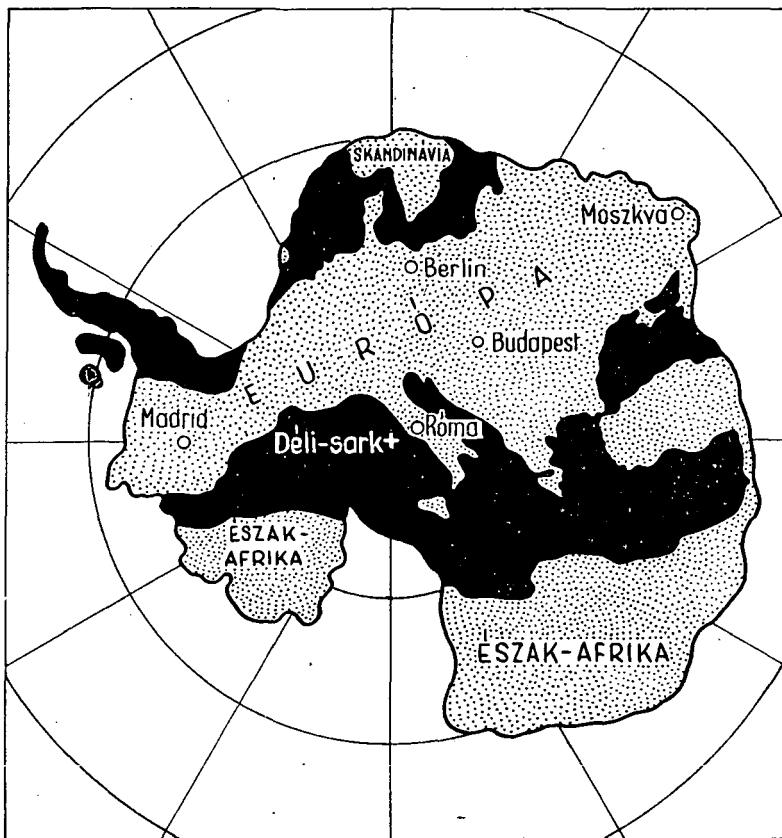
A számoknál meggyőzőbb, ha más, már jól ismert világrészek területével hasonlítjuk össze nagyságát. Még ennél is maradandóbb azonban, ha az Antarktiszt ráhelyezzük Európa térképére. A legjobban ismert világrésszel való ilyen jellegű összehasonlítás helyes arányokat, helyes ismereteket biztosít. (5. rajz.)

A Déli-sarkot először 1911-ben a norvég *Amundsen* érte el.

Amundsen útjáról a következő elbeszélést mondhatja el a tanár.

Hajójával a Ross-tenger északkeleti partjainál kötött ki. Ott, ahol a hajó kikötött a Nagy-Ross-jégtorlasz alacsony volt, s így felszerelésüket és a szánokat aránylag könnyen el tudták vinni.

Napsütéses, csendes idő volt, amikor az öt emberből, 52 kutyából és a 4 szánból álló expedíció útnak indult. 120 napi élelmet vittek magukkal.



A kis csapat gyorsan haladt célja felé. Az út folyamán hóból oszlopokat állítottak fel, összesen 150-et. Ezek biztosították, hogy a visszafelé vezető utat könnyen megtalálják. Útjuk során a távolban felhőkbe burkolt hegycsúcsok tűntek fel, amelyeken gleccserek jege csillogott.

A 17. napon érték el a kontinens fennsíkját. Egyszer egy egész napon keresztül egy jégszadéka húzódtak, hogy a viharos szélről, hófúvástól megóvják magukat. Ezután egy gleccseren kellett átvergődniük, s ekkor már majdnem 3000 méter magasságban voltak a tenger szintje fölött. Ezen a jeges, szeles fennsíkon haladtak tovább. Naponta 25 km-t tettek meg. A szánokat az eszkimó kutyák nagyobb távolságra is elhúzták volna, de kímélni akarták a kutyákat. Másfél hónapi utazás után elérték a déli szélesség 89. °-át. Ebben az évszakban a Déli-sarkvidéken mindig a láthatár felett van a Nap, és így a napsugaraktól csillogó, villogó hómezőn, enyhe szélben tették meg az utolsó kilométereket. 1911. december 16-án, másfél hónapi utazás után, elérték a célt, ott álltak a Déli-sarkon, 2804 méterre a tenger szintje fölött.

Amundsen és társai voltak az első emberek, akik elérték a Földnek ezt a pontját. Sátorok vertek, majd kitétték a norvég lobogót, amelyet vidáman lobogtatott a sarkvidék hideg szele.

Már másnap indultak is visszafelé. A tengerparti szállásukig 1400 km-t kellett megtenniük. Ez alkalommal is hűsége társuk volt a szerencse. A nyomjelző oszlopok mentén haladtak. Mindig megtalálták a jövet hátrahagyott élelmiszereket is. 40 nap múlva Amundsen és társai elérték a tengerpartot.

Az anyag után a következők kiemelésére van lehetőség:

Az Antarktisz szárazföld, amelyet vastagon borít jég.

A jég a környező tengereken is folytatódik.

Magas hegyvonulatokról gleccserek csúsznak a partvidék felé.

A Déli-sark 2800 méter magas fennsíkron helyezkedik el.

* * *

Scott kapitány is Amundsennel egyidejűleg igyekezett a Déli-sark felé.

Ő is, — mint Amundsen, — a Ross-tenger partján kötött ki, de annak az északnyugati partvidékén.

Utuk során magas hegyeken, több gleccseren kellett átkelniük. A jéggel borított hegyek magassága elérte az Alpokét. Határtalan erőfeszítéssel győzték le az eléjük tornyosuló, nemvárt akadályokat. Lépésről lépésre nyomultak előre. A Sarkot 1912. január 18-án érték el. Megdöbbenéssel tapasztalták, hogy Amundsenék megelőzték őket. Már a korábbi hetekben is tudta Scott, hogy meg fogják előzni őket. Naplójába már január 10-én a következőket írta:

„... a norvégok megelőzték minket. Ők érték el először a sarkot. Rettenetes csatlódás ez. Vége az álmodnak. Szomorú lesz a visszatérés.”

Kutatási feladataik végrehajtása után elindultak visszafelé. A hideg napról napra fokozódott, a szél egyre erősebben tombolt, ezért a kis csapat lassabban haladt. Ezért csökkenti kellett a napi élelmiszer adagot.

Február 4-én Scott és egyik társa egy jeges szakadékba zuhant. Mindketten zúzódásokat, társa agyrázkódást kapott. A sérülések miatt is lassabban haladhattak.

A fáradtságtól kimerült csapat egymástól el-elmaradva haladt előre. Ewans messze elmaradt társaitól, majd összeesett. Visszamentek hozzá. Elgyengülve, lefagyott kézzel feküdt a havon. Szánra emelték, s így vonszolták magukkal tovább. A pihenő alkalomával sátort vertek, beteg társukat ápolgatták. Ewans már nem is nyerte vissza többé eszméletét, meghalt. Némán, lehorgasztott fővel állták körül társukat.

— Az utolsó percig kitartott velünk, de mi sem hagytuk el. Ha még néhány napig él, — mindnyájan vele pusztulunk — írja Scott.

A távozó csoport még vissza-visszanézett a hősírra, amelyet hamarosan elvesztettek szemük elől. Most már kissé gyorsabban haladhattak. A hőmérséklet -40° -ra süllyedt. Gondjukat még fokozta az is, hogy elfogyott a tüzelőjük, ezután már élelmüket nem tudták megmelegíteni.

Scott egy másik társának lefagyott a lába, amelyek egyre dagadtak, a lábujjak már megfeketedtek. Nagyon lassan tudta vonszolni magát társai után. Kimondhatatlan kínokat állt ki. Lábaik már nem érezte, már nem érezte a hideget sem. Társai panaszkodni nem hallották. Két napig tartott ez a gyötrelmes vánszorgás, amikor is így szólt társaihoz:

— Menjetez tovább, — én nem bírok menni, nem bírom tovább. Hagyjatok itt.

— Nem tehetjük ezt — mondta Scott.

— Gyere még tovább. Hátba találkozunk a mentőexpedícióval.

S ment tovább, ment még néhány mérföldet, majd tábort kellett verniük. Hálózsákjaikba burkolva feküdtek egymás mellett a sátorban, amikor megszólalt:

— Remélem, holnap már nem kell tovább mennem.

Társai egy szót sem tudtak szólni, csak a mellette levők szorították meg bátorításul kezét.

— Mondjátok meg anyámnak, hogy rá gondoltam utolsó órámban is.

Nemsokára mindenki elaludt, csak ő nem. A fájdalomtól nem tudott pihenni. Mikor már mindenki mélyen aludt, kimászott hálózsákjából, a sátorból, és elvonszolta magát csúszva-mászva a jégen, ameddig maradék erejéből még bírta. A szél által felkavart hó hamarosan fehér lepellel borította be.

Már csak hármán haladtak tovább. A kapitánynak is lefagyott egyik lába. Március 20-án olyan erős hóvihár kerekedett, hogy ki sem tudtak menni a sátorból. 60 km-nyi távolságra voltak a legközelebbi raktártól, ahol élelem és tüzelőanyag várt rájuk. Négy napig dühöngött a kegyetlen hóvihár.

„Utolsó üzenet mindenkihez” címmel Scott a következőket írja:

„Mindenek ellenére eljutottunk volna a tengerparton veszteglő hajónkhoz, ha előre nem látott hatalmas akadályok nem tornyosulnának előttünk. Senki sem számí-

tott ebben az évszakban ilyen zord hőmérsékletre, ilyen vastag jégrétegre, tomboló hóviharokra, mint amilyenekkel mi találkoztunk. Pusztulásunk oka: a kegyetlen fagyok meglepetésszerű beállása, amelyre nem is talállok kielégítő magyarázatot."

Feleségének írja:

"Visszagondolva egész utunkra látom, hogy mennyivel jobb volt, mint az angliai nyugodt, jóval kedvezőbb körülmények közti élet. — Mennyit tudnék mesélni neked erről az útról, és mennyit fogsz te is beszélni erről kisfiunknak! De milyen árat kellett fizetnünk ezért a »meséért«!"

A kapitány már tudta, hogy sohasem fogja többé viszontlátni feleségét és fiát. Utolsó levelében feleségét arra kérte, hogy fiát nevelje kemény, erős akaratú emberré.

Később félretette jegyzeteit. Körülnézett a sátorban. Nézte alvó társait, nézte őket és valami melegség árasztotta el szívét. S ekkor elhatározta, hogy levelet ír társai hozzátartozóinak. Így is történt.

„Drága Mrs. Wilson!

Amikor megkapja ezt a levelet Bill és én már nem leszünk életben. Azt akarom, hogy Ön megtudja, milyen csodálatosan viselkedett férje a vég előtt: bátor, becsületes, változatlanul élénk volt és kész volt feláldozni magát a többiekért. A legtöbbit, amit vigasztalásul mondani tudok, az, hogy férje úgy halt meg, ahogy élt; bátran, becsületes emberként: a legjobb bajtárs és a leghívebb barát volt.

Szívem őszinte együttérzéssel osztozik az Ön fájdalmában

az Ön Róbert Scottja."

Ezután lassan egyre nehezlő fejét jobbra fordította, ahol már eszméletlenül feküdt másik társa. A fiú anyjához írta a következő levelet.

„Drága Mrs. Bauers!

Sajnos ez a levél élete egyik legsúlyosabb csapását továbbítja Önhez. Most, hogy ezeket a sorokat írom, nagyon közel állunk utazásunk végéhez, azaz életünk rövidesen véget ér. Két kiváló munkatársammal együtt pusztulok el. Az egyik közülük az Ön fia. A legközelebbi és legjobban szeretett barátaim egyike volt. Mindig csodáltam fia rendkívüli akaraterejét, élénkségét. A szerencsétlenség sohasem törte össze, olyan szilárd, nagylelkű és önfeláldozó maradt az utolsó óráig, milyen egész életében volt. Halála előtt Önről és nővéreiről beszélt. Látszott, milyen boldoggá tette Öt családjá. S valóban milyen jó az, ha az életre visszatekintve csak boldogságot látunk!

Szívem tele van együttérző fájdalommal Ön iránt

Üdvözlí

Róbert Scott."

Scott még sokáig nézte a szélről ostromolt sátor oldalát. Majd elővette feleségéhez írott levelét s elnézte a „Feleségemnek” címzett borítékot. S ezt a szót sokáig nézte.

Majd kimerültségtől reszkető kézzel áthúzta s helyette ezt írta: „Özvegyemnek”.

A kegyetlen, gyilkos fagy, amely megölte őket, sokáig megőrizte. A mentőexpedíció 8 hónap múlva talált rá a hóval fedett sátorra, amelyben egymás mellett feküdt a három kutató. Hálózásokba burkolva. Csak Scott kapitány arca volt fedetlen. Feje alatt volt naplója, feljegyzéseit tartalmazó kis táska. Kezeivel utolsó perceiben is bajtársai felé nyúlt.

Scott kapitány útjáról szóló elbeszélés felolvasásra szánt anyagot is tartalmaz. Az elbeszélés és a felolvasás kombinációjáról van szó. A hosszabb elbeszélést, — amint a tanulók egy esetben sem tartották hosszúnak s mindenkor különös figyelemmel és érdeklődéssel hallgatták —, egy-egy esetben szakítja meg a felolvasás. Mindig akkor, amidőn Scott kapitány naplójának egy-egy részletét vagy társai nevében írt leveleket olvassa fel a tanár. Ezt is el lehetne mondani, — fokozottabb azonban a hatás, ha Scott saját, írásban rögzített gondolatait adja vissza a tanár.

Az elbeszélés és a felolvasás módszerének az alkalmazása gondos felkészülést kíván. Éppen ennél az elbeszélésnél indokoltnak is látszik a lassúbb tempó. Ennél az elbeszélésnél helyes, ha kissé visszafogottabban beszél a tanár. Meg kell találnia

azt a hangerőt, — amelyet később egyre inkább visszafoghat. A tartalom azt is mutatja, hogy hol kell egy-egy rövid szünetet tartania. Ekkor figyelhető meg az a visszafojtott figyelem, amellyel a gyermekek követik a hősi, de tragikus történetet. Az egyre fáradtabb, egyre lassabban vánszorgó csapat hangulatát is, néma, szinte emberfeletti erőfeszítéseit is kiemelhetjük ez alkalommal úgy, hogy halkán, lassan, tagolva mondjuk el az eseményeket.

Tapasztalataink szerint a tanulók szinte azonosulnak történeteink szereplőivel, hőseivel. Ez is a célunk.

Az elbeszélés befejeztével pár pillanatig néma csend uralja az osztályt. A gondolatok azonban száguldanak s hamarosan számtalan kérdés hangzik fel.

Messzemenően kibontakozik az anyagból a bajtársaiasság, — amely tettekben nyilvánul meg. Életük kockáztatásával, feláldozásával is segítik egymást. A legnehezebb órákban is hányszor — de hányszor gondolnak családjukra. Az önuralomnak szép példáit nyújtják. A fáradtságot, fájdalmat szinte szó nélkül viselik. Nem panaszkodnak, nem vádolnak senkit sem. Nem akarják ezzel sem bajtársaik helyzetét nehezíteni.

Ezek és sok más gondolat vetődhet föl az elbeszélés utáni rövid beszélgetés keretében.

Az Antarktisz utazói, kutatói tették lehetővé, hogy egyre jobban és jobban megismerjük ezt a jégvilágot, ezt a lakatlan földrészt.

Amennyiben az ifjúság számára ajánlható munkából vettük az elbeszélés vagy felolvasás anyagát, úgy hívjuk fel e műre, a mű elolvasására a tanulók figyelmét.

Ahol lehetőség kímálkozik, ott képek — tankönyv képei —, diapozitívek bemutatásával kell kísérni az elbeszélést.

A nyújtott elbeszélések szemléletes, a legtöbb esetben érzelemgazdag anyagot tartalmaznak. Az anyag feldolgozását erőteljesen motiválja, mivel az ismeretanyag érdekes, szemléletes, képszerű cselekményekbe van beleágyazva. Így valóban mozgósítani tudja a tanár a gyermekek képzetanyagát, amelyeknek az alkotó fantázia segítségével történő kombinálása elősegíti a tárgyalt anyag jó megértetését.

A bemutatott elbeszélések a gyermek értelmére, képzeletére, de ugyanakkor érzelmeire és akaratára is hatnak.

* * *

Az Antarktisz vastag jégtakaró borítja, csupán nagyságos kis területei jégmentesek.

Jégmentesek főleg a meredek gerincek, a csúcsok és a part mentén kis területek. Ezek a kontinens területének csupán 0,02%-át teszik ki.

Újabb adatok szerint az Antarktisz jégtakarója, amennyiben elolvadna, felemelne a világ-óceán szintjét.

Ebben az esetben víz alá kerülne többek között London, New-York, Rio de Janerio is, a Föld több nagy, — de alacsonyan fekvő városa.

A fali, illetve a kézi térkép alapján meggyőződhetnek a tanulók arról is, — hogy víz borítaná el az óceánok, tengerek mentén fekvő alföldeket is, — így többek között Hollandiát, Dániát, — a Pó-alföldjét, — Nyugat-Szibériai-alföldet, a Mississippi-, az Amazonas-alföldjét stb.

A jég mennyisége szabályozza a világóceán szintjét, — állapíthatják meg a tanulók.

Ma a Földön 30 millió km³ jég van, ebből 28 millió km³ az Antarktiszon. A szárazföldek 11%-át fedi jég. A jégkorszakban a jég kiterjedése nagyobb volt mint

ma, 50 millió km², térfogata mintegy 100 millió ³ volt. A jégkorszak után elolvadt jég 180 méterrel emelte a világóceán szintjét. A szárazföldek partvonala is más volt. Akkor jég borította a Balti-tengert, — az Északi-tengert, Indonézia és Japán pedig Ázsia félszigetei voltak.

A Föld összes édesvíz-készlete (folyókban, tavakban stb.) 4 millió km³. Hétszer annyi jég van az Antarktison, — mint amennyi az édesvíz.

Ezek már a legutóbbi évek kutatásainak az eredményei közé tartoznak. Az elmúlt években állapították meg azt is, hogy az Antarktis két részből áll, amelyt a jég fog össze.

A jégtáblákat a tengeráramlatok messze északra elsodorják. Egy részük eljut a déli szélesség 35. fokáig, Montevideo, Új-Zealand magasságáig is.

* * *

Az Antarktiszt környező tengerek állatvilága gazdag. Itt élnek és az ezt környező szigetvilág partjain költenek a pingvinek.

A *pingvinek* a déli félgömb tengereinek, szigeteinek és az Antarktis partjainak lakói. Figyeljük meg a tanulók a tankönyv 193. oldalán levő képen látható pingvineket. Más esetben is keressük annak a lehetőségét, hogy elbeszéléseinket megfelelő képekre építsük. Láthatják, hogy mellük fehér, a fejük és a hátuk kékes-fekete. Magasságuk 50—100 cm. Egyenes testtartással, tipegve járnak, mert rövid lábuk egész hátul illeszkedik a törzshöz. A pingvinek a vízi élethez tökéletesen alkalmazkodott madarak. Madarak, de nem tudnak repülni, nem halak, de kitűnően tudnak úszni. Erős lábukon úszóhártya van. Szárnyaik teljesen átalakultak úszókká, s repülésre alkalmatlanok lettek. Szárnytollaik pikkelyszerűen átalakultak. A vízben nagy utat tudnak megtenni nagy sebességgel, amely másodpercenként elérheti a 10 métert is. Élelmüket a vízben szerzik meg. Csőrük hegyes és erős. (7 : 186)

A szárazföldre a költés idején jönnek. Júliusban, augusztusban, szeptemberben, — amikor az Antarktison enyhébb az éghajlat, — a szárazföldön rakják le tojásaikat. Ezeket védik, melengetik. A hím és párja váltogatva őrzik a tojásokat. Így az egyik táplálékért felkeresheti a tengert. Októberben a kicsik már járnak, anyjukat követik.

A pingvinek a jégmező szélén tanyáznak. A csoport tagjai találkozásuk alkalmával köszöntik egymást. Fejüket előre hajtják, körülcsóválják, szárnyukat verdesik. Ha más csoporthoz tartozó pingvin ilyen köszönéssel megy közejük, befogadják, a tábor szélén tanyázó örök a köszöntést elfogadják, beengedik. A nem köszönő pingvint azonban könyörtelenül elkergetik. Az embertől is elvárják, hogy köszönjön. Ellenkező esetben elkergetik. Egy tudós, aki a pingvinek életmódját figyelte, szabadon járkalhatott közöttük, mert mindig illedelmesen köszönt. Egyszer azonban egyik munkatársa, aki elfelejtett köszönni, nagyon megjárta. A pingvinek egész hada támadt rá, és elűzte a táborból.

Egyszer egy hajó egy nagy pingvintábor közelébe vetett horgonyt. Nemsokára a járódeszkán egy pingvin sétált a hajóra, s ha emberrel találkozott, köszöntötte azt. Nem bántották. Végsétált a fedélzeten, nagy érdeklődéssel mindenhová bekukkantott, mindent megnézett, majd elment. Nemsokára már egy kis csapat élén tért vissza. Végigvezette őket a hajón, mindent megmutatott, majd elvezette csoportját. Később újabb csapattal tért vissza. Ha emberekkel találkozott, mindig köszöntötték. Nagyon megkedvelték a gramofont. Sokszor eljöttek zenét hallgatni. Mindegyik az előző napi helyét igyekezett elfoglalni, s emiatt bizony itt-ott szóváltás, lökdösődés is keletkezett. (8 : 362)

* * *

A dél-sarki tengereket a *bálnavadászok* keresik fel. A bálnákat elsősorban a zsíruk miatt vadásszák. A szappan, a margarin alapanyaga, de ipari zsírokat, kenőolajakat is állítanak belőle elő. Húsából cetlisztet, csontjából csontlisztet készítenek. A mezőgazdaság állatok takarmányozására, trágyázásra használja. (5 : 233)

Az emlősök közül a cetek alkalmazkodtak legjobban a vízi életmódhoz. Ezek a nagy óriások csak a vízben mozoghatnak könnyedén, s csak a végtelenül gazdag tenger tud számukra elegendő táplálékot biztosítani.

A hidegebb éghajlatú tájakon az orrlyukakon kitóduló meleg levegő messziről észrevehető gőzsugarat alkot. A cetvadász így hamar észre is veszi.

A legnagyobb fajok táplálkoznak a legapróbb tengeri állatokkal. Óriási szájuk van, s ugyanakkor ökölnyi nyílás vezet a nyelőcsőbe.

A cetek kicsinyeiket rendkívül zsíros tejjel szoptatják. Míg a tehéntej zsírtartalma 3,70%-os, addig a cetej 50%-os.

Az óriás bálna kölyke 7 m hosszú és 200 kg súlyú, de 7 hónappal később már 17 m hosszú és 20 000 kg-ot nyom. Az óriáscet kölyke élete első évében naponta 3–4 cm-t nő, s súlya naponta 100 kg-ot gyarapszik.

Az óriás bálna eléri a 20–30 m hosszúságot is. Súlya lehet még 150 000 kg is. Ennyi a súlya 125 elefántnak is. 15 tehervagon tudná elszállítani.

A sarki vizek egyik legértékesebb zsákmánya a bálna.

A bálnavadász hajó legérdekesebb része az ágyú. Nagyon rövid, le és föl, valamint jobbra-balra könnyen mozgatható. A hétméteres szigonynak kettős nyele van, a végén négy fog. A szigony csúcsa üreges és puskaporral van megtöltve, a kívánt időre beállítható gyújtókészülékkel. Az ágyú elsütése után robban a bomba és azonnal megöli a bálnát. A kettős nyélen gyűrű csúszik le és föl, ehhez van a kötél erősítve, amely repül a szigonnyal.

A bálnának először a feje jelenik meg a víz fölött. Azonnal kilöveli tüdejéből a levegőt. Ezután lebuktatja fejét és hatalmas háta gömbölyödik a víz fölé, s végül megjelenik a farka. Az ágyú elsütésének legkedvezőbb időpontja, amikor a bálna háta a legmagasabbra emelkedik.

Egyszer egy nagy bálnát vállon talált a szigony. A bomba nem robbant, csupán a szigony foga vágott mélyen a szalonnájába. A bálna sebesen elúszott, — a csigán szaladt utána a kötél. A gyors forgástól már-már tüzet fogott a füstölő kötél, amelyet locsolni kellett. Már a tartalékkötél is ment a bálna után, — amikor a kapitány fékezni merte a száguldást.

Ezután a csiga araszról-araszra sodorta vissza a kötelet. Sokáig tartott, míg a bálna kimerült és a kapitány teljes gőzt parancsolt visszafelé. Már sötétedett, amikor a hajóról elindult egy csónak a bálna felé. Csendesen közelített meg, majd az egyik vadász közelről a szívébe döfte a hosszú, vékony kézi lándzsát.

A bálna is csak úgy tud a víz alatt maradni, mint az ember: ha visszatartja lélegzetét. Ötven percig is a víz alatt tud maradni. Amikor a bálna a víz alá merül, jól teleszívja a tüdejét levegővel. A tüdejében a levegő átmelegszik. S amikor a bálna újra felemelkedik, az orrán át kifújja az elhasznált levegőt, amely a hideg levegőben láthatóvá válik. (9 : 26)

4. A nyújtott anyagból végül emeljük ki a Sarkvidékekre vonatkozó legfontosabb ismereteket. A korábban tanultak, valamint az órán hallottak alapján foglaltassa össze a tankönyvben közölt anyagot:

„az időjárás rendkívül hideg.”

„A csapadék viharos szelek kíséretében hó alakjában hull.”

„Az el nem olvadt hó évezredek óta vastag jégpáncéllá fagyott össze.”

„... a sark felé közeledve a Nap egyre hosszabb ideig nem nyugszik le. A sarkponton nyáron 6 hónapig állandóan nappal, télen 6 hónapig állandóan éjszaka van.”

„A hőmérséklet még a nyáron is alig emelkedik a fagypont fölé.” (3 : 192)

A Sarkvidékekre a tél a jellemző, valójában tehát egy évszokról beszélhetünk. A tanulók, — tapasztalataink szerint — nem is tudják elfogadni a nyár elnevezést. Milyen nyár az, ahol a hőmérséklet alig emelkedik a fagypont fölé? — a jégsivatag-

ban lehet nyári időszakról beszélni? Használjuk a nyár helyett a helyesebb *enyhébb időszakot*. Még jelentéktelen kiterjedésű peremeken sem lehet nyárnak nevezni az enyhébb időszakot.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

1. *Ágoston György*: Pedagógia I. A nevelés elmélete I. rész. Második kiadás. Tankönyvkiadó. Budapest.
2. *Földrajz III. kötet. Tengeren túli világrészek. Pedagógiai Főiskolai tankönyv. Szerkesztette: Szabó László. Sarkvidékek című fejezet dr. Tóth Aurél munkája. Tankönyvkiadó. Budapest. 1960.*
3. *Földrajz az általános iskolák 7. osztálya számára.*
4. *Vécsey Zoltán*: A diadalmas ember. Ifjúsági Könyvkiadó.
5. *A. E. Brehm*: Az állatok világa. Negyedik kötet: Emlősök. Gondolat. Budapest. 1959.
6. *Hans Ruesch*: A hosszú árnyék földjén. Táncsics Könyvkiadó.
7. *A. E. Brehm*: Az állatok világa. Harmadik kötet: Madarak. Bibliotheca. Budapest. 1958.
8. *A Föld és élete. Világrészek, országok, emberek. V. kötet. Ausztrália, Óceánia és a Sarkvidékek. Írta: Cholnoky Jenő. Franklin Társulat kiadása.*
9. *Roy Chapman Andrews*: A Sarkoktól az Egyenlítőig. Utazási könyvek Kiadóhivatala.
10. *Általános természeti földrajz I. kötet. Írta: Bulla Béla, Kádár László, Kis Andor, Száva-Kovács József. Tankönyvkiadó. Budapest. 1952.*
11. *B. J. Szilkin—V. A. Trojickája—Ny. V. Sebalin*: Ismeretlen bolygónk. A Nemzetközi Geofizikai Év eredményei. Kossuth Könyvkiadó. 1965.
12. *Nagy Sándor*: Pedagógia. III. Az oktatás elmélete. Tankönyvkiadó. Budapest. 1961.
13. *G. Mencer—Z. F. Slavik*: Az Antarktisz. Kossuth Könyvkiadó. 1961.



Dr. ZENTAI KÁROLY
főiskolai docens, Szeged

A tanulási készség fejlesztésének fontosabb problémái az általános iskolai tanulóknál

Előző számunkban azzal foglalkoztunk, hogy a tanulási készség fejlesztése az általános iskolai oktatásnak egyik fontos feladata. Más megfogalmazásban: az iskolának helyes „munkamódszerre” kell megtanítania a tanulókat. Ennek a módszernek párhuzamosan kell fejlődnie a tanulókkal szemben támasztott oktatási követelményekkel.

A „munkamódszer” kifejezést ma még kissé idegennek érezzük a didaktikában. De semmi esetre sem használjuk annyira „technikai” értelmezésben, mint ez az iparban szokás. Nem kétséges, hogy az ismeretelsajátításnak, a jártasságok és készségek kialakításának is vannak olyan általánosan alkalmazható módszerei, amelyek adott esetben a legértékesebb eredményre vezetnek.

Az iparban a munkamódszer mellett sokat hallunk az ún. *gyártástechnológiáról*, amely a felhasznált anyagok mennyiségére, minőségére, az eszközökre, a megmunkálás egyes mozzanataira, ezek sorrendjére, bizonyos fogásokra, minőségi követelményekre stb.-re nézve ad kötelező előírásokat. A selejtes termékek, vagy a gazdaságosság terén mutatkozó hibák azt jelzik, hogy nem tartották be a gyártástechnológiai előírásokat. A *munkamódszer* ezeknek az objektív tényekre alapozott normáknak, szabályoknak *egyénilig* alkalmazott formáját jelenti a legtágabb értelemben. A munkamódszerben az egyén sajátos adottságai is jelentős szerepet kapnak.

Az ismeretelsajátításra vonatkozó általános érvényű megállapításokat (törvényszerűségeket) részletesen tárgyalják a lélektani, oktatáslélektani, logikai, didaktikai tanulmányok. Ezek együttesen azokat az elméletileg megalapozott követelményeket tárják fel a tanulással kapcsolatban, amelyeket az anyagi termelésben a gyártástechnológia ír elő.

Az ismeretsajátításnak, a jártasságok és készségek kialakításának a törvényszerűségei főbb vonásokban már ismeretesek. Noha e téren a kutatásnak még nagyon komoly feladatokat kell megoldania, már az eddig feltárt összefüggések ismerete is határozott követelmények betartására kötelez bennünket.

Amikor a nevelő a tanulás helyes „munkamódszerét” akarja kialakítani tanítványainál, akkor tisztán kell látnia a megértés lélektani és logikai feltételeit és mozzanatait, az elvonás, a fogalomalkotás, az általánosítás, az asszociáció, a rögzítés, a megtartás és a felidézés, a rendszerezés, a gyakorlás, a készségformálás és az alkalmazás stb. törvényszerűségeit. Fel kell ismernie, hogy az ismeret elsajátítása sokszorosan összetett tevékenység, amelyben minden mozzanatnak csak a maga helyén van teljes értéke. Egyetlen szükséges elem elhanyagolása a végső eredményt veszélyezteti.

A nevelő magas színvonalú tudatossága mellett a tanulóknál is fokozatosan tudatosodnia kell tenni a tanulási módszerek megválasztását, ezek helyes alkalmazását, a gyakorlás és az ismétlés mértékének megállapítását stb. Csak ezt követően lehet építeni a tanuló önellenőrzésére, saját munkájának kritikai értékelésére. A tanulási készség — egyéb készségekhez hasonlóan — a tudatos tevékenység számos részművelete közül részben vagy egészben már automatikussá vált elemet vagy elemeket jelez. A tanulóknak az életkori sajátosságaikhoz mért legfejlettebb tanulási módszerek megismerésében és alkalmazásában mind tudatosabban kell eljárnia, viszont ezzel egy időben mind fokozottabb automatizálódást ér el a tanulás technikai jellegű „fogásaiban”.

Ma elfogadottnak tekintjük azt a megállapítást, hogy az oktatás alatt — egyéb jellemzői mellett — az ismeretnyújtásnak a nevelő irányításával az iskolában megvalósuló formáját értjük. Miután teljesítményképes ismeretnek csak azt tekintjük, amelyet a tanuló közvetlenül vagy közvetve értékesíteni tud, vagyis tevékenységét és magatartását kedvezően befolyásolja, az oktatás keretében gondoskodni kell az ismeretek rögzítéséről, gyakorlásáról is. A bennünket érő benyomások közül viszonylag kevés hagy tartósan maradandó nyomot (emléknyomot). A meglevő emlékenyomok, ismeretmaradványok is állandóan veszítenek erősségükből, ha azokat az eredeti benyomásokkal egyező hatásokkal újból nem erősítjük meg. Saját tapasztalatunkból is felismerhető az a törvényszerűség, hogy minél gyengébb, szétesőbb, rendszertelenebb valamilyen ismeret megmaradt része, az annál gyorsabban esik ki az emlékezetből, és annál nehezebb azt ismét teljes értékű ismeretként kiegészíteni.

Ezért az oktatás feladatának tekintjük, hogy az ismeretek elsődleges rögzítését követően biztosítsa a logikai és a végleges rögzítést is. Mivel a végleges rögzítés sok gyakorlást, ismétlést tesz szükségessé, — amelyre az iskolában elegendő idő sem áll rendelkezésre —, gondoskodni kell arról, hogy a tanuló *önálló* munkával pótolja ezt. Nem lehet elég nyomatékosan hangsúlyozni annak fontosságát, hogy az új ismereteket — a megértést és az elsődleges rögzítést követően — minél előbb teljes értékű ismeretként rögzítse a tanuló. Erre a nagyon sokrétű feladatra a tanulót gondosan elő kell készíteni, mert a rossz módszerrel végzett tanulás sok hátránnyal jár. A nevelő számára adódó probléma súlyossága abból ered, hogy a tanuló otthoni munkáját, önálló tanulását csak csekély mértékben tudjuk ellenőrizni vagy éppenséggel irányítani.

Már az iskolai közös munka keretében elvégezzük az ismeretek elsődleges rögzítését, gyakorló és alkalmazó feladatokat oldatunk meg a tanulókkal. Tervszerűen gondoskodunk az ismeretek rendszerezéséről, a tantárgyi koncentrációról, a gyakorlásról, ismétlésről és alkalmazásról is. Ezek is fejlesztik a tanulóban a tanulás készségét. Ez azonban nem elegendő. Sajnos, gyakran tapasztaljuk, hogy nem teszünk eleget a tanuló otthoni munkájának helyes előkészítésére, nem irányítjuk tudatosan az önálló tanulás készségének fejlődését.

Fejtegetésünknek ebben a részében szeretnénk sűrítve összegezni azokat a feladatokat, amelyeket az általános iskolai tanulóknak az önálló tanulás során meg kell oldaniuk, majd ennek alapján felvázoljuk az önálló tanulási készség fejlődésének tervezhető fejlődési szakaszait.

Végül a tanulás módszereiről szólnunk.

A gyermek tanulási készségének fejlettségét leghívebben a helyes tanulási módszerek *önálló* alkalmazása mutatja. Természetesen világosan kell látnunk, hogy az általános iskolai tanulóknál az ismeretsajátításnak önállóan végzett része is az iskolában folyó oktatásnak szerves kiegészítője. Amíg azonban az iskolai oktatás az ismeretsajátítás *módszerét* a közös munkában egységessé teszi, addig ez a módszer a gyermekek otthoni munkájában annyiféle arcot mutat, ahány tanuló van az osztályban. Mindkettőnek van előnye és hátránya. Az iskolai közös módszer segítő jellege mellett formálja a gyermek tanulási készségét is, azonban az nem mindig felel meg a tanuló egyéni adottságainak. Az otthoni tanulásnál nem érvényesül a közösség serkentő hatása, hiányzik a közvetlen segítség és irányítás, viszont jobban érvényesülhetnek a tanuló egyéni adottságai.

A) A TANULÓ ÖNÁLLÓ TANULÁSÁNAK FELADATAI

Milyen feladatok elé állíthatjuk a tanulókat? Ezt az a körülmény dönti el, hogy a feladat megoldása milyen mértékű önállóságot követel a tanulótól. E szempont alapján csoportosíthatjuk a feladatokat.

1. Csekély önállóságot igénylő feladatok:

a) a jól megértett ismeret gyakorlását megkezdjük az iskolában, vagyis a tanulóknak önállóan kell ismételnie otthon azt, amit az iskolában már közösen többször is gyakorolt (pl. új betű írása, a kapcsolat gyakorlása vagy bármilyen gyakorlási feladat ismétlése változtatás nélkül),

b) az iskolában megkezdett gyakorlást kell folytatnia több elemet tartalmazó feladtnál (pl. hosszabb szavak, később mondatok leírása, többmondatos olvasási lecke gyakorlása, szóbelileg feldolgozott számtani feladatok leírása előzőleg begyakorolt módon);

c) az iskolában megkezdett emlékezés tovább folytatása (pl. rövid szöveg szó szerinti emlézése, vagy hasonló igényű az I. osztályban a számok bontásának gyakorlása a megadott sorrendben);

d) az iskolában tanult szöveg otthoni szóbeli elmondása emlékezetből (pl. a tanultak elmondása a szülők előtt úgy, hogy az hibátlanul menjen);

e) emlékezeti anyag önálló leírása (pl. néhány szó, 1–2 rövid mondat; később hosszabb mondatok, összefüggő szöveg);

f) felsorolás, rövid felosztás, kisebb szöveg először kötött, később részben kötött formában a teljes tudás megszerzéséig;

g) hosszabb szöveg olvasásának gyakorlása (pl. $\frac{1}{2}$ –1 oldal, vagy írásbeli számtani feladatok megoldása kezdő fokon, típuspéldák alapján);

h) minden fajta, kisebb anyagrész egyszerű emlézése a nevelő által begyakorolt módon tankönyv alapján, a tanulás segédeszközeinek egyszerű felhasználása.

2. Közepes önállóságot igénylő feladatok:

Ebbe a csoportba azokat a feladatféléseket soroljuk, amelyeknek megoldásánál az iskolában gyakorolt módszerhez viszonyítva már bizonyos változtatás van. A különböző megoldási lehetőségek között válogathat a tanuló. Ez tehát már kisebb fokú tervező, kombinatív tevékenység.

- a) valamely konkrét esetben ismert szabály felismerése;
- b) egy ismert szabályhoz, általános ítélethez konkrét példa keresése;
- c) feladatok megoldása jól ismert összefüggések alapján (pl. számpéldák vagy egyszerű szerkezetű szöveges feladatok megoldása);
- d) típusfeladatok alapján további feladatok megoldása;
- e) szóbelileg feldolgozott anyag írásbeli rögzítése megadott szempontok és rendszer szerint;
- f) jól megértett rövid szöveg emlézése előbb kötött, aztán részben kötött, végül szabad megfogalmazásban (kezdetben a számonkérésnél a nevelő a szöveget kérdések segítségével felbontja);
- g) önálló kisebb anyaggyűjtés jól meghatározott körben, megadott szempont szerint (pl. egy olvasmányból kikeresni a nagybetűket és meg kell tudni mondani, hogy miért írtuk a szót nagy kezdőbetűvel, de ilyen természetű a kezdő nyelvtanulásnál a szótárhasználat begyakorlása stb.);
- h) több összetevőből álló feladat önálló megismétlése a tényezők előre meghatározott változtatásával.

3. Fokozott önállóságot igénylő feladatok:

A felső tagozat tananyagának elsajátítása már olyan követelményeket támaszt a tanulóval szemben, hogy ezeknek csak akkor tud megfelelni, ha a tanulásban fokozott önállósággal rendelkezik. A jellegzetes követelmények alapján a következő csoportosítást végezhetjük:

- a) hosszabb szövegrész értelmes elemzése a szerkezeti összefüggések ismerete alapján;
- b) ismert szabályszerűség megállapítása kissé zavaró tényezők mellett is;
- c) egyszerű összefüggés megállapítása ismert szabály alapján két, később három tényező között (pl. ok-okozat, előzmény-következmény stb., önálló felismerése);
- d) egyszerű probléma meglátása és annak önálló megoldása.

4. Fejlett önállóságot igénylő feladatok:

Az általános iskola felső tagozatában a tanulási készségnek olyan színvonala is kialakítható, amely nehezebb feladatok megoldását is lehetővé teszi.

A tanulási készség színvonalának megállapításánál lényeges szempont, hogy a tanuló önállóan helyesen mérje fel a feladat nagyságát és képes legyen megtervezni annak megoldását. Ez a teendők elemzéséből, a részfeladatok egymásutjának meghatározásából, a megfelelő módszerek és eszközök kiválasztásából, a következetes végrehajtásból, valamint az eredmény ellenőrzéséből áll.

Ilyen feladatot jelent pl. egy-egy lecke lényegének kiemelése, önálló vázlatkészítés, a gyakorlási alkalmak, ismétlések ütemzése stb. Ide sorolható a tanulásban való rendszeresség, helyes időbeosztás, kialakított napirend is. Mindez csak a tanulók egy részével szemben támasztható követelmény.

Most pedig tekintsük át a tanulási készség fejlődési szakaszainak főbb jellemzőit!

B) A TANULÁSI KÉSZSÉG FEJLŐDÉSÉNEK AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN TERVEZHETŐ SZAKASZAI

A tanulási készség fejlődésében jellegzetes szakaszokat figyelhetünk meg. Ezeket így jellemezhetjük:

I. Az első szakaszban a gyermek otthoni (önálló) tanulását úgy készítjük elő, hogy a gyakorlás legnagyobb részét is az iskolában végezzük. Eközben sajátítja el a gyermek az egyes konkrét gyakorlási módokat. Legtöbbször ebben a változatlan formában kell a tanulónak a gyakorlást önállóan folytatnia. Feladata tehát technikai jellegű. Otthoni munkája így nemcsak a konkrét gyakorlási célt szolgálja, hanem egyben a „tanulás” önálló módszerét is *gyakorolja*.

II. Az iskolai feladatok fokozatosan, de viszonylag gyorsan növekszenek. A mennyiségileg és minőségileg emelkedő feladatok megoldását csak azoktól a tanulóktól várhatjuk, akik ezekhez a feladatokhoz szükséges jártasságot is megszerezték a tanulásban. Éppen ezért mindig pontos utasítást kell adni, hogyan végezze a tanuló otthoni munkáját. Így az önálló emlézés módszerét az iskolában gyakorolni kell, mégpedig időnként egy-egy jobb, majd közepes tanuló egyéni „bemutatásával”. is. Ezzel az eljárással elérhető, hogy a látott példák alapján az emlézendő anyagot a tanuló kezdi önállóan tagolni. A gyakorlás módjában sok lesz az egységes vonás, de annak mértéke, a ráfordított idő már különböző. Ebben a szakaszban helytelen a tanuló számára előírni, hogy valamit „hányszor” gyakoroljon. Szerepet kell kapnia az önellenőrzés egyszerű formájának. — Gondolni kell arra, hogy a gyermek figyelme még nagyon ingadozó, könnyen elterelhető, hamar „fáradtság” érez, és esetleg idő előtt abbahagyja a munkát. Ezért szükséges a szülőt is bevonni a „diszkrét” ellenőrzésbe. Ez azonban feltétlenül mértéktartó legyen!

III. A fejlődés következő szakaszában a házi feladatok pontos tisztázásával együtt közösen történik a megoldási, a tanulási módszerek megbeszélése is. A gyermek az egyéni tanulás megszervezésében nagy lépéssel halad előre, és a módszerek alkalmazásában megfigyelhetők az egyéni jellegzetességek. A jelentkező kisebb nehézségeket igyekszik önállóan megoldani, de sok gyermek még most is szívesen veszi igénybe a felnőttek segítségét, különösen akkor, ha ezzel lerövidíti a tanulás idejét. — Az iskolában használt, vagy a tankönyvben szereplő szövegezéshez legtöbb esetben még túlzottan ragaszkodik. Az elemzés még erősen mechanikus. — Az önellenőrzés konkrét formái már kialakíthatók.

IV. Fontos szakaszt jelent, amikor a tanuló a konkrét feladaton túl felismeri és elfogadja az általános követelményt. Tudatosan törekszik a megértésre, vizsgálja, boncolgatja a feladatokat. A nevelő irányításával megtervezi házi munkáját. Megszokja, hogy tudatosan vegyen részt egy-egy anyagrész vázlatának összeállításában. A közösen készített vázlatokat felelős közben már némileg ki is bővíti. A tankönyv szövege eleinte erősen köti, aztán lassan önállóan is fogalmaz egyes részeket. Az értelmesebb tanulók némileg előbbre vannak. Vázlatot tudnak összeállítani, és egy-két mondattal összefoglalják az anyag főbb részeit. Kevés irányítással tanulási menetrendet készítenek a tanulók. A legtöbb tanuló tudatosan teremti meg a tanulás feltételeit, de feladatát általában csak a következő órarend alapján tervezi. Már változtatja a gyakorlási módokat, noha ez még teljesen ötletszerű. — Figyelmének koncentrációja az önálló munkában is 10–15 percre terjed, majd kisebb pihenő után újból nekilendül.

V. A következő szakaszban alakul ki a logikai elrendezésnek alapformája. A közepes terjedelmű anyagot vázlatosan is el tudja mondani. Jól értékésíti az iskolai vázlatot. Megadott szempontok alapján a tankönyv szövegének néhány szavas váz-

latát is elkészíti. — Kisebb nehézségeket önállóan is megold. A közepes nehézségű anyagot türelmesen emlézi, kisebb problémát már önállóan fejt meg. A tanulás uralkodó módszere a szöveg tanulása, illetve kijelölt konkrét feladatok elkészítése. Ebben a számonkérés módszere és rendszere képezi a vezető szempontot. — A gyakorlásban nem igényes, ritkán tanulja „túl” az anyagot.

VI. Mint jellegzetesség kiemelhető a lényeges követelmények (irányított) felismerése. Megkísérli a tanulásban a lényegest előtérbe helyezni. A tanulás önálló megszervezésének szintje párhuzamosan fejlődik a tanulási módszerek egyéni alkalmazásával. Fokozatosan összehangolja az iskolában folyó munkával az önálló tanulást. A problémák megértésére irányuló törekvés kerül előtérbe. Tudatosan keresi az összefüggéseket. A tanulást zavaró körülményeket igyekszik megváltoztatni. Az eredmény elérését azonban döntően az érdemjegy jelenti számára.

Jól emlézi a fokozott nehézségű szöveget. Rászoktatható, hogy következetesen készítsen vázlatot, válogassa az anyag különböző nehézségű részeit. A gyakorlást ennek megfelelően végezze. Egyszerűbb mnemotechnikai eljárást is alkalmaz. A mechanikus memorizálás mellett mind gyakrabban használja az emlékezetet segítő eszközöket. — Kialakul a tanuló tanulási ritmusa, kellő gyakorlatot szerez a monotónia kedvezőtlen hatásának megszüntetésében, feloldásában.

Ebben a szakaszban figyelhető meg a feladatok csoportosítása, rangsorolása. A jól vezetett tanulónál a tanulási készség fejlődésének ezt a szakaszát már olyan mérvű önállóság jellemzi, hogy fokozatosan alkalmazható a feladatok programozása is. Ennek a módszere még kidolgozásra vár. A tanulás vezető szempontja még ekkor is az, hogy a tanuló az iskolai követelményeknek megfeleljen. Egyelőre nincs olyan tapasztalatunk, hogy a felejtés elleni küzdelem helyes módjainak alkalmazásában, az ismétlések rendszeres megszervezésében jártasságot lehessen elérni az általános iskola befejezéséig.

A tanulási készség fejlődésének egyes szakaszaira elsősorban az jellemző, a mennyiségileg növekvő és minőségileg fokozódó követelményekhez milyen szinten képes alkalmazkodni a tanuló, és ez mekkora nehézséget jelent a számára.

A tapasztalat azt mutatja, hogy ugyanannak az osztálynak a tanulói nagyon különböző színvonalon állnak a tanulási készség tekintetében. A nevelő az egyes tanulók teljesítményéből is következtethet erre. Azonban fontosnak tartjuk az egyes tanulóknál mutatózó különbségek, a hiányosságok megállapítását, hogy az ezekből következő teendőket megtervezhessük.

Ha az ellenőrzés, felmérés során azt állapítjuk meg, hogy a tanuló teljesítménye rendszeresen nem kielégítő, akkor keresnünk kell annak az okát. Nem kielégítő a tanulási szándék, a szorgalom, vagy valamilyen okból kevés időt fordít a tanuló a feladatok elvégzésére. De minden esetben vizsgálni kell a tanuló tanulási módszerét. A rossz módszer miatt a tanuló csak hosszabb idő alatt érheti el a kívánt eredményt, s ezért idő előtt elveszti tanulási kedvét. Esetleg olyan módszert alkalmaz, amelynél viszonylag gyorsan mutatkozik az eredmény, amit már másnapra erősen elhalványít az idő. Ilyen esetben joggal állítja a tanuló, hogy „hiszen tegnap jól megtanultam és tudtam a leckét”.

A tanulási készség terén mutatózó egyéni lemaradás egészen konkrét lemerésének könnyen alkalmazható módszere, hogy a jó teljesítményű tanulók lépésről lépésre elmondják, sőt be is mutatják, miként érték el a mutatott eredményt. Így a tanulók összehasonlíthatják egymással tanulási módszerüket. Kiderül az is, hogy a különböző jellegű feladatok más-más megoldási „menetrendet” igényelnek. A gyengébb tanulók erre önállóan ritkán jönnek rá. Az életkori sajátosságoknak és az elért tanulási szintnek legjobban megfelelő módszert az átlagnál értelmesebb tanulók könnyen elsajá-

tíjják, sőt bizonyos „fogásokra” maguk is rábukkannak. A gyengébb tanulók viszont az iskolában többször gyakorolt módszereket is rosszul alkalmazzák. A szokatlan, újszerű feladatok megoldására a „mindennapi sablonok” már nem megfelelőek. Ezeken változtatni gyengébb tanulók nem képesek.

C) A TANULÁSI MÓDSZEREKRŐL ÁLTALÁBAN

Amikor a tanulás módszeréről beszélünk, — noha ezzel a tanulás fogalmát indokolatlanul leszűkítjük —, elsősorban a tananyag *elemzésének* módjára szoktunk gondolni.

Az új tananyag emlékezésének három módszere közismert: az *átfogó vagy globális, a részekre bontó vagy frakcionáló és e kettő előnyeit egyesítő vegyes módszer*. Ezek gazdaságos alkalmazása számos körülménytől függ. Az anyag minősége és mennyisége, valamint a tanulás közvetlen célja játszik fontos szerepet a módszer megválasztásánál.

Az *átfogó* módszernél a tanuló a megtanulandó tananyagot minden átolvasásnál és a felmondási kísérleteknél elejétől végig veszi át. Rövidebb, könnyen áttekinthető, nem túl nehéz szöveg elemzésénél jó eredménnyel alkalmazható.

A *részekre bontó* eljárásnál a tananyagot kisebb (logikai) egységekre tagolja a tanuló, és ezeket mint önálló kis részeket szinte külön-külön tanulja meg. A részekre tagolást sokszor csak a külső tényezők (pl. a bekezdések) alapján végzi. Ez nem segíti, sőt zavarja az összefüggések meglátását. Felsorolások, felosztások emlékezésénél, verstanulásnál, nyelvtanulásnál jó eredménnyel alkalmazható.

A *vegyes módszer* a hosszabb, nehezen áttekinthető tananyag elsajátításánál alkalmazható gazdaságosan. Ez az eljárás abban áll, hogy a tananyagot lehetőleg a fő gondolatok alapján logikai egységekre bontja. Ez történhet az első elolvasás közben, vagy ezt követően. Aztán a kijelölt egységeket az elolvasás, vagy újraolvasás után ismét átgondolja, megjelöli a lényeget, esetleg vázlatoszt jelöl meg. Azután megkeresi az egymást követő egységek közötti logikai kapcsolatot, majd ezt (de csak ezt) a lecke elejétől minden szakasznál újból áttekinti. Amikor így a tananyag végére jár, megállapítja annak gondolatmenetét, és ezzel megteremti a teljes összefüggést. Ebben a sorrendben ismétli meg az egészet előlről mindaddig, amíg az anyagot el nem sajátította. Ezt az eljárást kiegészíti az írásbeli vázlat elkészítése. A vegyes tanulási módszer igényli a legnagyobb önállóságot.

Olyan feladatnál, amikor pl. bizonyos szöveget a tanulónak kell önállóan elemeznie, akkor sajátosan más eljárást kell alkalmaznia. A három említett módszer kizárólag az emlékezésnél használható.

A gyermek tanulási módját azonban egyéb szempontok szerint is vizsgálni kell. Ezek közül álljanak itt a legfontosabbak:

1. A tanulás külső körülményei szempontjából:

a) olvasva, főleg látási benyomásokra támaszkodva, — hallási érzetekre építve (másokat hallgat meg, illetve hangosan beszél, hogy hallja saját hangját), — tanulás közben sokat jegyzetel, rajzol, sémákat, vázlatokat készít;

b) hangosan, — halkan beszélve, — hangtalanul;

c) egyedül, — közösen, — csak elkülönülve, — mások jelenlétében is;

d) csak teljes csendben, — kisebb zajban is, — zene hangjai mellett;

- e) kötött helyzetben (pl. ülve, fekvve), — járkálva, — az előbbi kettőt felváltva;
- f) meghatározott időben, — rendszer szerint változó időben, — rendszertelen időben;
- g) a felnőttek alkalmazkodnak munkájához, — a tanuló kénytelen alkalmazkodni a felnőttekhez.

2. A tanulási szándék és fegyelmezettség tekintetében:

- a) csak külső indításra, kényszer hatása alatt tanul, — biztatásra, állandó jellegű felügyelet mellett tanul, — némi biztatást és kevés ellenőrzést igényel, — rendszeres ellenőrzést nem igényel;
- b) a tanuló idejét a felnőttek osztják be, a feladatokat részletekben is ők jelölik meg, — csak halmozott feladatok mellett igényel irányítást, — önállóan készíti el a napi konkrét munkatervét;
- c) a tanulás nem köti le, közben mással foglalkozik, — csak rövid ideig fegyelmezett, — időnként fegyelmezésre szorul, — kellően fegyelmezett.

3. A figyelem sajátosságai szempontjából:

- a) csak rövid ideig koncentrálni, — szakaszosan, figyelmetlen, — szándékosan nem szórakozik el;
- b) figyelme felületes, könnyen elterelhető, — kisebb elterelő ingereknek figyelemmel áll, — a tananyag, a feladat jól leköti.

4. A tanulás tartalmi, minőségi követelményei terén:

- a) látszat eredményekre törekvő, — megelégszik a könnyen elérhető eredményekkel, — az anyag tényleges elsajátításáért tanul;
- b) szövegtanuló (magoló) típus, — értelemszerűen, logikusan tanul, — a tanultak alkalmazására is törekszik;
- c) felületes, hiányos tudással megelégedő, — a lényegre szorítkozó, — teljes tudásra törekvő;
- d) a gyakorlásban csupán a mennyiségi teljesítményt igénylő, — jó eredményt elérni szándékozó, — hibátlan megoldást kereső;
- e) emlékezésnél az első sikerrel megelégedő, — csak felületesen rögzítő, — tudatosan maradandóan rögzítő;
- f) a felnőttek segítségére feltétlenül számot tart, — a segítséget elfogadja, — csak szükség esetén fordul a felnőttekhez, — nem kér és nem fogad el segítséget.

A felsorolt szempontokat mind lélektani, mind didaktikai vonatkozásban többszörösen ki lehet egészíteni. Azonban már ezeknek a felhasználásával is elkészíthetjük egy-egy gyermek tanulási módszerének „fényképét”. Ez feltárja, hol tart a gyermek a tanulás legalkalmasabb „technikai” módszereinek ismeretében, avagy a tanulásra fordított idő feltűnő aránytalanságai felhívják figyelmünket, hogy keressük azok okait.

Úgy véljük, hogy tanulóink tanulási készségének tudatos fejlesztésénél az ilyen jellegű *felmérésnek* az eredménye jó kiindulási pontot ad, ami éppen feladataink konkrét meghatározása érdekében nem is nélkülözhető.

Irodalmi utalást cikksorozatunk befejező részénél közlünk.

A DALTANÍTÁS KOMBINÁLT MÓDSZEREI — A HALLÁSFEJLESZTÉS SZOLGÁLATÁBAN

Mielőtt a lényegre térnénk, talán nem érdekel nélküli a hangképzéssel kapcsolatban egy kis történeti visszapillantás.

Ahogy a mondák, regék, mesék sokáig csak szájról szájra jártak, hasonlóképpen a hangképzés, énektanítás módja is sokáig csak szájról szájra terjedt és hosszú ideig tartott, amíg eljutott fejlődésének olyan fokára, hogy írásba foglalják. A legrégebb hangképzési emlékeink *ind* eredetűek (idősz. e. 6. század), majd a kínaiak, egyiptomiak után a zsidók énektanításából maradtak fenn az első énektanítási emlékeink, bár *ókorból* kifejezett hangképzési utasítások nem maradtak fenn.

A középkorban is szájhagyományként terjedt az énektanítás és hangképzés. Hieronymus de Moravia szerint az akkoriaknak is voltak foglalkozásai és elképzelésük a helyes, szép éneklésről. Valószínű, hogy módszerként nem írtak azért, mert a tudományos felkészültségük nem állt elég magas fokon ahhoz, hogy gyakorlataik technikai alapjait leírják és megokolják.

Az *újkorban* Párizstól Szentpétervárig, Béctől Londonig olaszok tanítottak. Módszereiket nagyjából ők sem írták le (empirikus tanítás). Caccini írja az első módszertant, majd a „bel-canto”-kor metodikusai Tosi, Mancini az „a” hangzón alapuló gyakorlataikkal következnek.

A 19. században a nemzeti zenék kialakulásával kapcsolatban az énekes szöveg jelentősége fokozatosan megnőtt és előtérbe lép a magán- és mássalhangzó-éjtés kívánalma.

Végül századunkra jellemzőnek kell mondanunk azt a harcot, amely az empiria és a tudományosság között fennáll. Az utolsó tíz évre elfogadott elv a szöveg értelmességének, érthetőségének követelése mellett egy magasabbrendű, művészibb átélésre való törekvés, ez pedig csakis az elmélet és a gyakorlat szoros egységével érhető el.

Először talán a hallásfejlesztésről beszéljünk, amely az énektanítás állandó feladata. Minden óra, az órának minden mozzanata a készségfejlesztés szolgálatában áll. Mindez a külső hallás és ennek az alkotott képzetek alapján — a belső hallásra épül.

A hallásfejlesztés terén a végső célunk a dalt elképzelni kottakép alapján úgy, mintha az illető valóságban hallaná. Ezzel vezetjük a tanulókat a tudatos zenehallgatáshoz, a zene élvezéséhez. Tehát a hangképzés, az egyes daltanítási módszerek nem célok, ha-

nem csak eszközök a tanulók hallásának, éneklési készségének kiművelésére.

Már az alsó tagozatban találkozunk kombinált módszerekkel és itt főleg azért, hogy daltanításaink minél változatosabbak legyenek. Könyveink is utalnak erre, amikor ezt a szöveget olvashatjuk a dal felett: Ritmusát kottáról, dallamát hallás után tanuljuk.

De ugyanez a helyzet, amikor hallás utáni daltanítás közben áttérünk — különböző okoknál fogva — a szolmizálásra; kézzelről, ritkábban betűjelről, esetleg repülőkottáról. Régebben sok megjegyzés hangzott el olyan óra után, amikor a tanár valamely kombinált módszerhez folyamodott. Pl. ilyen megjegyzés, hogy ez nem volt igazi hallás utáni daltanítás, vagy valami más. Túl mereven kezelték ezeket a módszereket. Ezt saját magam tapasztaltam és akkor is, meg ma is az a véleményem, hogy a lényeg a dal megtanulásán van. Mindenki azt az utat válassza, amelyik eredményesebb és rövidebb a cél érdekében! Tehát ne az eszközökön vitázzunk, hanem a célt igyekezzünk elérni!

Bár itt meg kell jegyeznem, hogy van kivétel, amikor határozott céllal választok ilyen, vagy olyan módszert. Pl. bemutatok egy hallás utáni daltanítást stb.

Most nézzük a „hogyan”! Az a feladat, hogy a dal ritmusát kottából, dallamát hallás után.

Úgy kezdem, mintha hangjegy után tanítanék, de kérdéseim főleg ritmusra irányulnak. A ritmusfeldolgozás után megbeszéljük a szöveget, kifejtjük a dal mondanivalóját és utána a szokásos fokozatokkal folytatjuk. Valaki mondhatja, hogy ennek semmi értelme, felesleges időpazarlás, hisz a dallammal megtanulják a dal ritmusát is. Ez igaz, de mint a bevezetőmben említettem, tudatos éneklésre nevelünk. Az életkori sajátosságokat figyelembe vesszük. Nemcsak egy órára kell tekintettel lennünk, távolabbi perspektívában dolgozunk és nem utolsósorban a ritmusképzés egyúttal hallásképzés is.

Kisebb gyermekeknél az egész dal hangjegy utáni tanítása sokszor nem célravezető, nehéz figyelmét ébrentartani, vagy olyan zenei elemet tartalmaz a dal második fele, amit még nem tudatosítottunk, akkor az első részét hangjegy után, a másik felét hallás után taníthatjuk. Pl. „Szegény legény vagyok én” III. osztályban, ahol a ti még ismeretlen. A módszer: megtanítani a dal ritmusát, szolmi-

záljuk a dal első felét és ha már el is tudjuk dúdolni, a szöveg megtárgyalása után hozzá-énekeljük a dal második felét a szokásos módon.

A hallás után tanított dalrészecskék, szemelvények v. egész dalok a megfigyelésre építve fejlesztik a ráéneklési készséget, a hangemlékezet készségét. A kézjelekről, betűjelekről, hangjegyekről és ezek kombinációjából végzett énektanítás az emlékeztetire építve fejleszti a belső hallást és az intonáló készséget.

A hangjegy utáni énektanításnak kombinált formája a módszertani könyvekben nem ismertetett módja, amikor a dalt repülőkortárról tanítjuk. A változatosság kedvéért akkor alkalmazhatjuk, ha a dalban könnyebb relációk vannak, nincs semmi ismeretlen zenei elem. Az előbb említett szempontokon felül még rendkívül szolgálja a figyelemre nevelést, főleg az alsó-tagozatban rendkívül hasznos.

A tanítás módja röviden: bemutatjuk a dalt. Megbeszéljük a feladatot. Az ötvonalos táblán megjegyezzük a dó helyét, szükség szerint az egyes hangokat és dalt ritmusban mutogatjuk, illetve szolmizáltatjuk. Ha hosszabb a dal, részenként, ha rövidebb, globálisan. Néhányszori éneklés után észrevesszük, hogy már nem is szükséges a dal hangról hangra való mutatása, a tanulók jól szolmizálják a dalt. Ha csoportok és egyesek is tudják, eldúdoljuk, vokalizáljuk, vagy hangutánzó szavakkal énekeljük. Hangképző jellege mellett lehetőséget ad annak ellenőrzésére, hogy a tanulók valóban tudják-e a dallamot. Aztán úgy folytatjuk, mintha eddig is kortából tanítottuk volna a dalt.

E módszer változata, amikor táblára felírjuk a dal hangjait a vonalrendszerre, a záróhangot megjelöljük — esetleg előjegyzést — és utána ritmusban mutogatjuk a dal hangjait, fokozatosan megközelítve a dal tempóját. Jó, ha közben ütemezünk, vagy a lüktetést a pad érintésével érzékeltetjük. A dallam megtanítása után következik a szöveg, majd a szépéneklés. E két mód rendkívül fejleszti a hallást. Röviden tehát először megfigyelik

a dallamot, azután belülről hallják, szolmizálják, a dallamot visszaadják, majd szöveggel éneklük.

Kombinálhatjuk úgy is az órát, hogy a dalt — esetleg felét, vagy ha hosszabb: egy sorát mint ismeretlen dallamot lediktáljuk, a tanulók kottába szedik és utána hangjegy utáni módszerrel tanítjuk. Ezzel a móddal azonban csínján bánjunk, csak annyit, amennyit a tanulók könnyedén elvégeznek. Az írás előtt megbeszéljük a dó — alsóbb osztályban a többi hang helyét. Először a hangjegyfejeket jegyezzük le, majd kielemezzük a ritmust és szolmizálással meggyőződünk annak helyességéről és motívumként hangoztatva részletenként írjuk a dallamhoz. Utána megjelöljük a hangsúlyos helyeket, azok elé meghúzzuk az ütemvonalakat. Kiírjuk az ütemjelzőt, és a szöveg hozzáadása után következhet a dal megtanítása. Ez a mód a belső hallást és az intonálási készséget fejleszti különösképpen.

Lehet, hogy ezzel a néhány móddal, amit most kifejtettem, nyitott kapukat döngtettem, de ha visszanézünk az elmúlt 20 évre és az énektanítás módszereit vizsgáljuk, arra a megállapodásra jutunk, hogy időnként egyes tanítási módszerek előtérbe — majd háttérbe kerültek.

Konkrétabban vagy a hallás utáni énektanítás, vagy a hangjegy utáni daltanítás került előtérbe, természetesen a kézjeles és betűjeles tanítás mellett. Az ötvenes években túlzottan a hangjegy utáni énektanítás dívott és mint minden, ez is magával hozta a hibáit, a gyerekek jobban szolmizáltak, azonban az órák elvesztették igazi zeneiségüket, átélt, felszabadult éneklés helyébe sok időt vesztő ritmizálás, sokszor nehézkes szolmizálgatás került, mivel a tanulóknak nem volt megfelelő a készségük.

Úgy hiszem, hogy kombinált módszerekkel úgy hallás utáni, mint hangjegy utáni énektanítás előnyei kerülnek előtérbe, és az énektanításunk eléri célját.

FELHASZNÁLT IRODALOM: Hegyi József Szakdidaktika és Kerényi M. György: Az éneklés művészete és pedagógiája.



„A NAGYÜZEMI GYÜMÖLCSÖS ÉS ZÖLDSÉGESKERT ÉLETE TAVASSZAL” C. TÉMAKÖR TARTALMI ELEMZÉSE

Észrevételek az Élővilág c. 5. osztályos tankönyvhöz és a tanári kézikönyvhöz

(IV.)

A témakör címe a tankönyvben eltér a tanterv által meghatározott címtől [1]. A különbség, mely elvi jelentőségű az, hogy a tankönyv a témakör címéből elhagyja a „nagyüzemi” meghatározást. A tanterv nemcsak a témakör címében, hanem a „követelmények” között is határozottan a *nagyüzemi* gyümölcsös és zöldségeskert életének tanítását írja elő [2]. A témakör oktatása során tehát a tantervi követelményt szem előtt kell tartani.

A témakör szerves egységet képez az első témakörrel.

A nagyüzemi gyümölcsös és zöldségeskert életére és munkálataira lényeges hatással vannak az évszakok sajátosságai. Az évszakok sajátosságait mint környezeti tényezőket tehát meg kell ismerjék a tanulók. A kézikönyv erre vonatkozóan azt írja: „A négy évszak jellegzetességeit, hatását a növényvilágra már ezen a fokon is érzékeltethetjük” [3]. A „Környezetismeret” tantárgy tanítása során az évszakok sajátosságait és azok hatását a növények és az állatok életére már az első osztályban megismerik a tanulók. Az helyes, hogy a „Bevezető olvasmány” és az „Összefoglalás” szempontjait a tankönyvben a környezeti tényezőknek, az évszakok sajátosságainak kiemelése, ismertetése képezi.

A *melegággykészítést*, a *vetést* és a *palántázást* azokon a helyeken, ahol mezőgazdasági gyakorlati foglalkozást tanítanak, a tanulók gyakorlatilag jól ismerik. (Ezt a tényt a kézikönyv is megállapítja [3].) Formális képzést jelent tehát ezekben az iskolákban „egy gyakorlóóra” keretében nyújtani az ismereteket. Jártasságfejlesztés érdekében egyébként sem elegendő egy munkáltató óra. Az anyagrészszerű kapcsolatosan a *tanterv* az „*elméleti ismeretek*” nyújtását írja elő, nem pedig a jártasságfejlesztést [2]. A feladat elvi tisztánlátása nem lényegtelen kérdés. Összefügg a témakör lényegével, tartalmával, vagyis azzal, hogy nagyüzemi vonatkozásban ismertetni a gyümölcsösben és a zöldségeskertben végzendő munkálatokat. Jártasságfejlesztésre egyébként külön tantárgy szolgál. Helytelen tehát, hogy a tankönyv a tanóra típusát „gyakorlóóra”-ként határozza meg. (Az is helytelen, hogy a tankönyv nem veszi át a tanterv terminoló-

giáját. A tantervben „munkáltató óra”, a tankönyvben „gyakorlóóra” meghatározás szerepel.)

„A *melegággykészítés*, *vetés* *palántázás*” óraanyag keretében — a tantervi előírás értelmében — tisztázni kellett volna a tankönyvben a melegággy, vetés, ültetés, palánta, palántázás fogalmakat és ismertetni a műveletek végzésének elveit. A fogalomalkotásokat elemezve vitatható, hogy megfelel-e az 5. osztályos tanulók tudásszintjének a vetőmag és a csíráképes fogalmak oktatása. E fogalmakat és azok lényeges jegyeit (a mag belső alakzatát, a csírat, csírázást) csak a 7. osztályban ismerik meg a tanulók.

A *melegággy* fogalmi meghatározásához még elemi szinten sem elegendő a „bölcsöde” [1] meghatározás. A *melegággy* palántanevelő, illetőleg hajtató ágy. (Ágy vagy *ágyás*: olyan körülhatárolt terület, amelyen zöldségféléket termesztünk.) A *melegággy* „szűk levegőterét a melegággyi keret és melegággyi ablakok választják el a környező levegőtől, s ennek következtében a melegtalp vagy melegvizes fűtés a talajt és az ablak alatti tér levegőjét a környezetnél lényegesen melegebbé teszi” [14]. A tiszta és világos fogalomalkotás érdekében tudni kell azt, hogy szemben a szabadföldi ágyakkal a „hideággy”-aknál is vannak keretek, ablakok. A melegággy-készítésénél a lényeg éppen abban van, hogy a keretek és az ablakok által a környezettől elszigetelt talajt és légteret valamilyen formában melegítjük. A melegítés egyik formája a melegtalp, vagyis amidőn a melegággyi takaró föld alá istállótrágyát, elsősorban friss lótrágyát helyezünk megfelelő vastagságban. A meleget a trágyaréteg fejleszti. Újabban fűtőcsöveken vezetett meleg vízzel fűtik a melegággyakat. Helytelen tehát csak a keretekkel és ablakokkal jellemeztetni a melegággyat, amint arra a kézikönyv utal [3].

A *vetés*: a magvak vagy a magot tartalmazó termések, pl.: szementermések (búza, kukorica) elhelyezése az előkészített talajba. A burgonyagumó szaporítás céljából való talajba juttatását ugyancsak vetésnek nevezzük [14]. A „*vetés*” kifejezés több jelentésű szó. Nevezetesen: 1. művelet, cselekvés, a vetőmagvaknak a megmunkált földbe juttatása. Vetésen

értjük továbbá 2. az elvetett magvak összességét, 3. a bevetett földet és 4. a vetőmagvakból kifejlődött növényzetet is (pl.: a „vetésben” élő vetési varjú, — bagolypille, vetáris lúd) [15]. Amikor azonban a fogalmak kialakítása az oktatási feladat, helytelen összekeverni a kifejezés tartalmát, különösen anélkül, hogy tisztáznánk a különböző értelmezésben használt kifejezések jelentését. A világos és tiszta fogalomalkotás érdekében szükséges differenciálni a vetés fogalma mellett az *ültetés* fogalmát is. *Ültetés*en azt a műveletet (tevékenységet) értjük, amelynek során a kifejlett gyökeres növényt vagy a fejlődésben levő növényi részeket juttatjuk a talajba [14] (pl.: fültetés).

Palánta: a magról kelt néhány leveles fiatal növény. *Palántázás:* a palánták kiültetése állandó helyükre. A palántázás elvei: a kiszedés előtti belocsolás. A kiszedés helyes módja (mennél több földdel). Az ültetőfa helyes használata. A beiszapolás. Kíváncsunk volna az ültetőfa helyes használatát megfelelő ábrákon is bemutatni.

A porhanyítás és a szántás eszközeit, valamint a kis és nagyüzemi talajművelő eszközöket a tankönyv összefoglalja: „Porhanyító eszközök az eke, a kapa, a gereblye” (116. l.). A tanulók tudatában még az eke csak a szántás eszköze. Az eke elsősorban forgató, továbbá porhanyító és keverő talajmunkák végzésére alkalmas nagyüzemi talajművelő eszköz. Tavasszal, amikor a forgatás nélküli porhanyítás feladat, az eke nem a porhanyítás eszköze. Tavaszporhanyító eszközök: a kapa, a kultivátor, a fogasborona stb.

„A virágok megporzása” c. anyagegységben a gyümölcsfák megnevezéseinél a tankönyv nem következetes. Egyrészt a „mandulafa, almafa, körtefa, birsalmafa”, másrészt az „őszi-barack, kajszi, szilva, cseresznye meggy” virágzásáról szól. A kétféle terminológia zavarólag hat. A tanulók tudatában a barack, szilva, cseresznye gyümölcsöt (termést) és nem gyümölcsfát jelent. *Helyesebb volna minden gyümölcsfa megnevezésénél következetesen, azonos elv alapján nevezni meg a fákat.* Így: szilvafa, cseresznyefa a szilva, cseresznye helyett. Következőkben a virág részeit ismerteti a tankönyv. Bővíti az év elején nyújtott ismereteket. Itt ismerteti a „vacok” részt, a porzó és a termő részeit, és kialakítja a virágtakaró és ivarlevelek fogalmát. Sajnos a következő bekezdésben már helytelenül alkalmazza a „bibe” kifejezést, és ezzel meg is zavarja a fogalmak tisztaságát. „A porzók, bibék tövében kutatnak. A virág édes nedvét, a nektárt... keresik” a rovarok (126. l.). A fogalmazás pongyola, illetőleg szakmailag hibás. A bibék tövében nincs nektár. A tankönyv a „termő” kifejezés helyett helytelenül használja a „bibe” kifejezést. A tartalmi elem-

zésből az is kitűnik, hogy *nincs megfelelő koncentráció és következetesség a tankönyvben az első és utolsó témakör között.* Az első témakörben a 18., 24., 33. lapon a tankönyv már használja a vacok, bibe, magház kifejezéseket, noha ezeket csak a 126. lapon értelmezi és ismerteti. A vacok ismertetése azonban nem az utolsó témakör oktatási feladata. Az álmérés fogalmának kialakítása érdekében a vacok részt a petunia virágának vizsgálata során kell megismertetni a tanulókkal. A megporzás folyamatának ismertetése után helyes volna határozottan megfogalmazni, hogy mi a megporzás. A „megporzás” az a folyamat, amelynek során a virágpór a bibére kerül. A megporzás tanításával kapcsolatosan a kézikönyv helytelenül teleologikus magyarázatra ösztönzi a tanárokat: „Arra is nyugodtan utalhatunk, hogy a virágok színe és illata odacsalja a rovarokat” [3].

A „tulipán” tanításának tartalmi feldolgozását és korszerű módszereit külön dolgozatban ismertettem és elemeztem [11]. Jelenleg csak néhány matematikus megállapításra hívom fel a figyelmet. „Magát a növényt az eső nem rongálja, mert egész teste vékony viaszréteggel van bevonva” (131. l.). Vajon milyen szemléletet alakít ki a tanulók képzeletében az ilyen fogalmazás? Ha az eső rongálja a növényeket, akkor miért fontos az eső számukra és miért öntözünk? A valóság az, hogy a növény földfeletti részeit viaszréteg borítja. A viaszréteg következtében leperreg a víz a levelekről. A tulipán levelei nem „tölcsérszerűek”, hanem vályúszerűek. A leples virágot nem az jellemzi, hogy „csészelevelei nincsenek”. Nem „ezért mondjuk leples virágnak.” A tulipán virágánál sem csésze-, sem szíromlevelek nincsenek. A lényeg az, hogy a virágtakaró egyenmő. Az egyenmő levelekből álló virágtakarót nevezzük *lepelnek*. Az „alvó virág”, a „tulipán alszik” meghatározások csak képletes jelentésű megállapítások és nem tudományos igazolt ismeretek. Éppen ezért nem valóik az általános iskolai tankönyvbe.

„A veteményborsó és a bab” c. óra anyagának feldolgozása nem logikus. A babra vonatkozóan a tankönyv semmi alakítani jellemzést nem ad. Valamely növény jellemzését vagy a gyökérzet, szár, levél, virág és termés sorrendjében végezzük. Vagy, ha a fogalomalkotás befolyásolja a tanítás logikai menetét, a nemfogalom kialakítása érdekében a legjellemzőbb szerv vagy szervek ismertetésével kezdjük a jellemzést. Hiba, hogy a tankönyv a két növény ismertetésénél nem jellemzi a gyökérzetet és képet sem ad a gyökérzetről. A veteményborsó gyökérzetének lupus vizsgálatánál szembetűnően észlelik a tanulók a gyökérgümöket. A gyökérgümők megismertetése tehát nem okoz nehézséget. Sőt felfedeztetése

élményjellegűvé teszi a növény megismerését, tehát motiváló hatású. (A tankönyv a gyökérgümőköről nem tesz említést.) A gyökérgümőkben élő baktériumok tanítását a tanterv előírja. Kémiai alapismeretek hiánya miatt elég csak annyit tanítani, hogy ezek a baktériumok a növény és a talaj szempontjából igen hasznosak.

A veteményborsónak nem levél-, hanem levélkacsa van. Levélkacsról akkor beszélünk, ha az egész levél, levélkacsról pedig, ha a páratlanul szárnyasan szétterített levél levélkéje módosul kaccsá [10, 20]. A tanári kézikönyv szerint a levélkacs ismert fogalom a tanulók előtt [3]. Félreértések elkerülése végett tisztázni kell, hogy az 5. osztályban eddig megismert növények közül csak a szőlőnek és a töknek van kaccsa. A szőlőnél a kacs szármódosulás. A töknél és általában a tökféléknél a kacsok a levelek hónaljában eredő (eltolódások következtében gyakran azoktól oldalt, sőt velük szemben megjelenő) igazi módosult oldalágak, vagyis ágkacsok [10, 20, 21].

A „család”-nak mint magasabb rendszertani kategóriának tanítása az 5. osztályban maximalizmust jelent. A „pillangósok családja” (133. l.) meghatározás helyett a nemfogalom: pillangósvirágú növény. A tankönyvben nincs tisztázva, hogy mit jelent a hüvelytermés. Az 5. osztályos tanulók tudás- és értelmi szintjének megfelelően a hüvelytermés fogalmát a következőképpen határozhatjuk meg: hosszúságú (hüvely alakú) felnyíló száraz termés [20, 21].

A babnak a veteményborsótól eltérő jellemzői: a hármasan összetett levél, kacs nélküli, a virágok főleg rovarmegporzásúak. Hideg iránt érzékeny, szemben az eléggé hidegtűrő borsóval. A két növény éghajlati igényét jól szemléltethetjük, ha összehasonlítjuk a vetési idejüket. A borsót február végén, március elején, míg a babot április végén, május elején vetik. A 71. ábra hibájára utal a tankönyvet ismertető cikk [19].

A NAGYÜZEMI GYÜMÖLCSÖSBEN ÉS ZÖLDSÉGSEKERTBEN ÉLŐ ÁLLATOK ISMERTETÉSÉNEK ELEMZÉSE:

A fajok és a rendszertani kategóriák megnevezése ebben a témakörben is több esetben hibás. A „földigilisztá” kifejezés nem fajt jelöl, hanem nemi név. Ha a faji jelző melléknév, az különírandó a nemi névtől [9]. A földi giliszta megnevezés csak különírva jelzi a fajt. A problémával részletesebben külön dolgozatban foglalkoztam [12]. A „cserebogár” kifejezés sem fajt jelöl. Szintén csak nemi név. A tanterv nem határozza meg a tanítandó cserebogárfajt. A helyi adottságok-

nak megfelelően kell a fajt meghatározni. Például: májusi cserebogár, vagy tavaszeleji csaja stb.

Terminológiai, de egyben szakmai kérdés a magasabb rendszertani kategóriákat jelző nemfogalmak írásának a problémája. A tankönyvben a 119. lapon „gyűrűs féreg”, a 120. lapon „ízelt lábú állat”, a 124. lapon „puhatestűek”, a 126. lapon „hártvány szárnyú rovar”, a 134. lapon „puha testű állat”, „gyűrűs féreg”, „ízelt lábú állat” írásmód szerepel. Az írásmód valószínű oka a helyesírási tanácsadó szótár merev értelmezése. A helyesírási tanácsadó szótárban ugyanis a következőket találjuk: „gyűrűs férgek”; „ízeltlábúak, de ízelt lábú állatok”; „puhatestűek, de puha testű állatok” [7]. A magyar állatnevek helyesírási szabályzata szerint egybeírjuk a melléknévi tulajdonságjelzőt, ha már megrögzült névről van szó vagy pedig csak egybeírva van állattani értelme, például: „gyűrűsférgek” (és nem gyűrűs férgek) [9]. Egybeírjuk továbbá az egyszerű tulajdonságjelzőt az -s, -ú, -ű végződésű melléknévekből képzett utótaggal, ha nem jön létre 6 szótagnál hosszabb szó, például: „ízeltlábúak”, „puhatestűek” [9]. A Magyar Tudományos Akadémia Helyesírási Szabályzata 180. pontjának második felében olvasható elvi megállapítás: „Ha azonban a 2 szó szorosabb kapcsolatban van egymással és az alakulat nem túlságosan hosszú, a jelzőt és a jelzett szót egybeírjuk [16]. A kérdéses nevek esetében különírva a jelző csak minőséget, tulajdonságot jelez. Amikor a kérdéses szavakat mint nemfogalmakat alkalmazzuk, csak egybeírva fejezik ki és jelölik a megfelelő rendszertani kategóriákat. Ezekben az esetekben a jelző kapcsolata az utótaggal a név logikai természeténél fogva olyan szoros, hogy vele új fogalmat (rendszertani kategóriát) jelöl. Különírva nem jelzi a nemfogalmat, hanem mást jelent. Így: hártvány szárnyú rovar a házi légy is, de nem hártvány-szárnnyú rovar. Puha testű állatok a hernyók, a földi giliszta is, de nem puhatestű állatok. A nemfogalmak írásának helytelen értelmezése alapján a „lábasfejűek” megnevezés helyett „lábás fejű állatok”-at kellene írni. Végül, hogy a különírással elveszti a megnevezés a tartalmát, jelentését, sőt értelmetlenné válik.

„A földi giliszta” ismertetésénél az alapfogalmak nincsenek tisztázva. A „féreg” nemfogalma: gerinctelen állat. (A gerinces állat fogalmát a tanulók már ismerik. Ennek alapján a negatív fogalom könnyen kialakítható.) A férgek elemi fogalmának tartalmi jegyei: a bőrizomtömlő és a féregmozgás. Mindkét fogalom megértése érdekében szükséges tényismeret, hogy a bőrrel összenőtt izomzat 2 rétegű. A külső a körkörös (gyű-

rús), a belső a hosszanti lefutású. (A tankönyv csak izomrétegről beszél.) A nyereg „rózsaszínűbb a test többi részénél” meghatározásból nem világos, hogy a megjelölés sötétebb vagy világosabb színárnyalatot jelent-e a testhez viszonyítva. Hiányzik a testre vonatkozóan a halványvörös szín megjelölése. Pontatlan fogalmazás: „Amerre halad nyálkát hagy maga után, mert a bőre állandóan nedves” (119. l.). *A nyálkaképződés nem a bőr nedvességének eredménye.* A földi giliszta bőrében nagyszámú nyálkamirigy van [5]. A nyálkamirigyek termelik a nyálkát, amely megkönnyíti a talajban való mozgást, megvédi az állatot a kiszáradástól és biztosítja a bőrlégzést. A bőr nedvességét is a nyálka eredményezi. (A bőr nedvesen tartásában szerepe van a cölomafolyadéknek is, amely tényről azonban az 5. osztályban még nem beszélhetünk.) A tájékozódás ismertetése is pontatlan. A fényt a bőrben levő fényérzékeny sejtekkel érzékeli a földi giliszta. A táplálkozást helytelenül ismerteti a tankönyv: „... lenyeli a földet. Az abban levő sok párányi élőlényt megemészti” (119. l.). A földi giliszta elsősorban „a humuszföld bomló szerves anyagaival táplálkozik” [5]. A tankönyvi meghatározás alapján értelmetlen volna a növényi részek, füvek, levelek talajbahúzása. Nem volna megokolt a földi gilisztaéknak a talaj trágyázásában való szerepe. A „szája” kifejezés helyett helyesebb szányílásról beszélni. Ugyancsak ismertetni kell, hogy a földi gilisztaéknak végbélnyílása is van. A földi giliszta talajban él. Felesleges és helytelen annak hangsúlyozása, hogy: „A földgiliszta éjjeli állat”.

„A májusi cserebogár” tanításával kapcsolatosan a fogalomrendszer-alkotásokat külön dolgozatban részletesen elemeztem és ismertettem [13] Jelenleg csak néhány problémára hívom fel a figyelmet. Az ízeltlábú állat nemfogalma: gerinctelen állat. Hiányzik a *külső váz* és a *kitin* fogalmának kialakítása. Mivel a szerves anyag megjelölés még nem használható, elég annyit igazolni, hogy elégethető. A kitin elemi fogalmának lényeges jegyei: szilárd, rugalmas, ellenálló. Az „alsó” és „felső” szárnyak kifejezések helyett helyesebb az „első” és „hátsó” szárnypár kifejezéseket használni [5, 8]. A rovar fogalmának meghatározásánál az etimológiai magyarázat és indoklás eltereli a figyelmet a lényeges jegyekről. Más esetekben sem szerepel a tankönyvben a biológiai megnevezések etimológiai értelmezése.

„A cserebogár fejlődése” című anyagrészen mind a szövegben, mind a 69. ábrán *téves a fejlődési idő megállapítása.* A tárgyi hiba oka, hogy nem konkrét faj fejlődését ismerteti a tankönyv. A tankönyv szerint a cserebogarak fejlődésiideje 3 év. A cserebo-

garak fejlődésének ideje fajok szerint különböző és ezen belül is függ az időjárástól és a talajtól. A tavaszeleji csaja, a bordás sárgacserebogár 1 évig, a májusi cserebogár az Alföldön 3 évig, hegyvidéken 4 évig, a csapó cserebogár 4 évig fejlődik. A lárvá fogalmi meghatározása nem a „Kislexikonba” tartozik. A báb fogalmát pedig sehol nem tisztázza a tankönyv. A „báb” a rovaroknak az a fejlődési állapota, amelynek során a lárvális szervek feloldódnak és e folyamatból a kifejtett állat szervei alakulnak ki [5]. A pontatlan fogalmazások, mint pl.: „...átalakulnak bogárrá” (121. l.), „a lárvák bebábozódnak és méhekké alakulnak” (130. l.) eredménye az a fogalomzavar, hogy a tanulók zöme csak a kifejtett állatokat tekintti cserebogárnak, háziméheknek, általában bogárnak, rovarnak. A fogalomzavarnak másik oka az, hogy a tankönyv nem tudatosítja kellően a teljes átalakulás lényegét és nem határozza meg a fogalmat. A tanulókkal világosan meg kell értetni, hogy a teljes átalakulásos fejlődés során nem más és más állatokról van szó, hanem ugyanazon állat más és más fejlődési állapotáról.

„A háziméh” ismertetése a tankönyvben nem logikus sorrendben történik. Alapvető hiba, hogy a leglényegesebb fogalmat nem tisztázza, vagyis nem ismerteti a „hártájszárnyú rovar” nemfogalom tartalmát. A házi léggel való összehasonlítás alapján tisztázni kell, hogy azokat a rovarokat, amelyeknek 2 pár hártájszárnyuk van: „hártájszárnyú rovarok”-nak nevezzük. Nincs kiemelve, hogy a háziméheknek az összetett szemükön kívül 3 pontszemük is van. Helytelen az a biológista felfogás, amelyet a tanári kézikönyv sugároz a háziméhek családi életének elemzésére: „A kaptár összerendezett léte, munkamegosztása szervezett társadalom benyomását kelti...” [3]. Majd az emberi társadalommal való összehasonlítást ajánlja. Ez a felfogás még akkor is helytelen, ha a kézikönyv nem azonosítja a méhcsalád és az emberi társadalom fogalmakat. A család létrehozója nemcsak az anya, hanem a párzó here is. Az ivadékok között nemcsak dolgozók és herék, hanem új anyák is vannak. A dolgozó méheket helytelen azzal jellemezni, hogy „Fejletlenek”. A dolgozó méhek mutatják a legnagyobb fokú élettani differenciáltságot. A differenciáltság pedig éppen a „fejlettséget” igazolja. A dolgozó méhek, mint nőstények minősíthetők fejletleneknek. Párzásra ugyanis nem képesek, de peterákásra igen. (Petéikből azonban csak herék lesznek.) A méhcsalád jellemzésénél közölni kell a tagok számát is. (1 anya, 10—80 000 dolgozó és néhány 100 here.) Hiányzik annak megértése, hogy miért szakad ki a dolgozók fullánk-

ja a szúrás után. A fullánkot a végén levő horgok miatt nem tudják az ember bőréből kihúzni a dolgozó méhek.

„Az éti csiga” ismertetésénél tárgyi hiba, hogy a tankönyv a 3. testtájként a házat tanítja. Ha a ház testtáj volna, eleve matematikus lenne a puhatestű állat fogalma. A tankönyvnek az oktatásra gyakorolt jelentős szerepét szemléletesen igazolja a kézikönyv. A tanári kézikönyv ugyanis még a táblai vázlatban is ily módon rögzíti a testtájakat: a fej, hasláb és a ház [3]. A tankönyv szerint: „Belső szervei — szíve, mája, veséje — házában csavarulataiban foglalnak helyet” (124. l.). A gondolkodó tanulóknak ezek után nyilvánvalóan problémát jelent, hogy vajon hol vannak a tankönyvben is ismertetett házatlan (meztelen) csigák „belső szervei”. Ha a tankönyv az ún. „belső szervek” kifejezés helyett kialakította volna a sokkal szakszerűbb „zsigeri szervek” fogalmat, nem kényszerülne elhallgatni a „zsigerzacskó” meghatározást, és kiküszöbölődött volna a téves ismereteket nyújtó tárgyi hiba. A csigák testtájai ugyanis: a fej, hasláb és a zsigerzacskó. A puhatestű állatok jellemző szerve a köpeny. A köpeny fogalmának meghatározása pontatlan: „...bőrének egy része a köpeny...” (124. l.). A köpeny a puhatestű állatok hátoldalán eredő bőrréteg, amely részben vagy egészben beborítja a testet, közben a test felé üreget zár közre. Ez a köpenyüreget [5]. A köpenyüreget ismertetése nélkül hiába közli a tankönyv a „tüdőüreget” létét, a tanulók azt megérteni nem képesek. Magyarázó kép nélkül pedig el sem tudják képzelni. A „tüdőüreget” elnevezés sem szakszerű. Az éti csiga légzőszerve tulajdonképpen a köpenyüreget, amelynek fala vérerekkel dúsan behálózott. Lényegében a köpenyüreget fala a légzőszerv. Ez az éti csiga tüdeje. A légzés ismertetése is félreérthető. A fogalmazás elsősorban úgy érthető, hogy a csiga csak a házába behúzódva lélegzik. Félreértések elkerülése végett úgy kellett volna fogalmazni, hogy: az éti csiga lélegzését jól megfigyelhetjük, ha házába való behúzódott állapotban vizsgáljuk... A csigaházat a köpeny választja ki. Hiba, hogy a tankönyv a ház szerepét és lényegét nem tisztázza. A leírásból az tűnik ki, hogy a csigaház csak védelmet szolgál. „A legtöbb puhatestű állatnak (csigák, kagylók) a háza, illetőleg a héja külső váza. A csigák házát és a kagylók héját a köpeny hámja hozza létre. Mégis váznak kell ezeket... a képződményeket tekinteni, mert védik, támasztják az állatok puha, nyálkás testét és hozzájuk izmok kapcsolódnak. (csigák oszlopizma)” [17]. A váz létének elhallgatása vezet el ahhoz a szemlélethez, hogy a puhatestű állat fogalmának kialakításánál általában a váz nélküli puha testet, tehát a váz-

nélküliséget tanítják lényeges jegyként. Ily módon hibás szakmailag a puhatestű állat fogalmának kialakítása. Hasonlóan elhallgatja a tankönyv, hogy a hasláb a bőrizomtömlő megvastagodásából alakult mozgásszerv [5]. A külső váz és a bőrizomtömlő fogalmak nem jelentenek új ismereteket a tanulóknak. E fogalmak elhagyása tehát nem indokolt, sőt helytelen ismeretekhez vezet. A csiga szájszervét és táplálkozását képi ábrázolás nélkül a tanulók nem tudják elképzelni.

A helyes fogalomalkotások érdekében ismertetem azokat a lényeges jegyeket, amelyek alapján az alapfogalmakat ki lehet alakítani.

„Puhatestű állatok”: Nemfogalom: gerinctelen állatok. Lényeges tartalmi jegyek: 1. testtájak: fej, láb, zsigerzacskó, 2. zsigeri szervek: zömmel a zsigerzacskóban, 3. a bőrizomtömlő, 4. a köpeny, köpenyüreget és 5. a puha, nyálkás test.

„Csigák”: Nemfogalom: puhatestű állatok. Lényeges jegyek: 1. fej, hasláb, zsigerzacskó, 2. a fejen a tapogatók, 3. a külső váz a csigaház, 4. a „reszelőnyelv” és kitines állkapocs. Az „éti csiga”: tudós csiga. Házán 5 sötétebb sáv. Földbe vajt üregbe petézés. Átalakulás nélküli fejlődés. A ház és a zsigerzacskó csavarodott. Érzékszervekre használják.

„A vakondok” ismertetésénél a tankönyv tételesen közli, hogy „rovarevő állat”, amit azzal igazol, hogy: „Ezt fogazata is elárulja”. A fogazatról viszont nem közöl képet. Később az ismeretnyújtás vége felé odavetlegebben közli a fogak sajátosságait: „A folyosókba tévedt rovar vagy fereg a tűhegyes, rovar-evő fogai közt leli halálát” (123. l.). Az ismeretnyújtás menete nem logikus. Először a nemfogalmat kell kialakítani: A vakondok: emlőállat. Majd ismertetni kell, hogy mi jellemzi a vakondok fogait és elemezni kell azt az oksági összefüggést, ami a kitinváz és a tűhegyes fogak között fennáll. Az ismeretek alapján alakítható ki a „rovarevő fogazat”, majd további általánosítás alapján a „rovarevő emlő” fogalom. A vakondok védelmében a tankönyv a következőket írja: „Pedig a vakondok, mint minden élő állat, csupán jóllakni akar” (122. l.). A megállapítás azért feltűnő, mivel más állatoknál nem ezt a felfogást hirdeti a tankönyv. A verebeket például táplálkozásuk miatt tolakodóknak, szemteleneeknek, tolvajoknak minősítette (105. és 106. l.). Egy tankönyvön belül azonos szemléletnek kell uralkodnia és következetesen mindig objektíven kell az állatokat jellemezni.

A fülkagyló tekintetében ellentmondás van a tankönyv és a kézikönyv között. A tankönyv szerint: „Fülkagylója nincsen” (123. l.). A kézikönyv azt állítja, hogy a vakondoknak „Fülkagylóval elzárható füle” van [3]. Érdekes, hogy a tankönyv csak annál az ál-

latnál használja a fülkagyló kifejezést, amely-nél nincs fülkagyló. A házinyúl jellemzésénél pl. a *fülkagyló helyett a fül kifejezést használja*: „A nyúlak hosszú a füle” (76. l.). Mint látható, terminológiai sincs következetesség a tankönyvben. A külső fül része a fülkagyló. *Az sem helyes viszont, hogy a fület a fülkagylóval azonosítja a tankönyv.* A tanulók így módon nem érthetik meg, hogy miért kitűnő a hallása a vakondoknak. A vakondokféleknek általában van apró fülkagylójuk [5, 8]. A *Brehm és a legújabb állatszervezetani egyetemi tankönyv* szerint a *vakondoknak nincs fülkagylója* [4, 6]. A fülnyílás elzárására „kis bőrszegély” szolgál [6]. A tájékozódás ismertetésénél feltétlenül ki kell emelni a tapintást. Erre helyesen utal a *kézikönyv*.) A „mellső lábánál” nemcsak az a lényeg, hogy kifelé álló. A széles tenyér kifelé és hátrafelé áll [5]. Helytelen a *kézikönyv* meghatározása is: „Ásóvá alakult

mellső lábai” [3]. Helyesen: mellső végtagjai ásolóvá alakultak. A vakondok tanításánál mint tényleg meg kell állapítani azt is, hogy a végtagok 5 ujjban végződnek.

A témakör anyagelrendezését minden tanévben az időjárás határozza meg. Az anyag elrendezését tehát az objektív tényezőknek megfelelően évenként újból kell megállapítani.

Az 5. osztályos tananyag témaköreinek tartalmi elemzését ezzel befejeztem. Céлом — amint arra a bevezetőben is rámutattam — a segítség volt. A tartalmi elemzésekkel és a tankönyv recenziójával egyrészt segítséget kívántam nyújtani ahhoz, hogy a tanítás eredményesebb legyen, másrészt úgy gondolom, hogy a bíráló elemzések komoly segítséget jelentenek az 5. osztályos tankönyv átdolgozásához, majdan új tankönyv írásához. Ezért foglalkoztam a különben sok szépet, jót nyújtó tankönyvvel kapcsolatosan csak a negatívumokkal.

IRODALOM

1. *Stolmár László—Kontra György*: Élővilág az általános iskola ötödik osztálya számára, Tankönyvkiadó, 1963. 1. és 2., 1965. 3. kiadás.
2. *Tanternv és Utasítás az általános iskolák számára*, Élővilág 5—8. osztály, Tankönyvkiadó, 1963.
3. *Oláh József* szerkesztette: Tanári kézikönyv az Élővilág című tantárgy tanításához, Tankönyvkiadó, 1963.
4. *Ábrahám Ambrus*: Összehasonlító Állatszervezetan, II. kötet, Tankönyvkiadó, 1964.
5. *Bende Sándor* — *Biczók Ferenc* — *Lukács Dezső* — *Megyeri János* — *Török László* — *Weber Mihály* — *Zilahy Sebess Géza*: Állattan, II., Állatrendszertan, Tanárképző főiskolai tankönyv, Tankönyvkiadó, 1955.
6. *Brehm Alfréd*: Az állatok világa, VII. kötet, Gutenberg Könyvkiadóvállalat.
7. *Deme László és Fábíán Pál* szerkesztette: Helyesírási Tanácsadó Szótár, Terra, Budapest, 1961.
8. *Dudich Endre*: Állatrendszertan, I., Tudományegyetem-i jegyzet, Tankönyvkiadó, 1964.
9. *Dudich Endre* által vezetett bizottság: Magyar Állatnevek Helyesírási Szabályai, Akadémiai Kiadó, 1958.
10. *Filarszky Nándor*: Növénymorfológia, Franklin Társulat kiadása, 1911.
11. *Jósa Zoltán*: Az oktatás mozzanatainak dialektikus alkalmazása egy biológiai óra elemzésének tükrében (A tulipán), Módszertani Közlemények, 4. évf. 3. sz., 1964.
12. *Jósa Zoltán*: Földgiliszta vagy földi giliszta?, Módszertani Közlemények, 5. évf., 1. sz., 1965.
13. *Jósa Zoltán*: Fogalom- és fogalomrendszer-képzés egy biológiai óra logikai és oktatáslélektani elemzése tükrében, Módszertani Közlemények, 2. évf., 2. sz., 1962.
14. *Kiss István*: Alkalmazott Növénytan, I., II., Tanárképző főiskolai jegyzet, Tankönyvkiadó, 1964.
15. *A Magyar Nyelv Értelmező Szótára*, II. kötet, Akadémiai Kiadó, 1960., VII. kötet, 1962.
16. *A Magyar Helyesírás Szabályai*, 10. kiadás, Akadémiai Kiadó, 1959.
17. *Megyeri János—Török László—Weber Mihály*: Állattan, I., Általános Állattan, Tanárképző Főiskolai tankönyv, Tankönyvkiadó, 1954.
18. *Mezőgazdasági Lexikon* I., II. kötet, Mezőgazdasági Kiadó, 1958.
19. *Molnár Gyula*: Az Élővilág 5. oszt. tankönyvről, A Biológia tanítása, III. évf., 4. sz., 1964.
20. *Priszter Szaniszló*: A növényiszervezet terminológiája, Mezőgazdasági Kiadó, 1963.
21. *Soó Rezső—Harasztó Árpád—Hortobágyi Tibor—Kiss István—Simon Tibor*: Növénytan, Tanárképző főiskolai tankönyv, Tankönyvkiadó, 1963.

A TÖRTÉNETI FOGALMAK ELKÜLÖNÍTÉSÉNEK PROBLÉMÁI

Az általános iskola történelmi ismeretanyaga a Tantervben van lefektetve. A Tanterv szabja meg az ismeretanyag mennyiségét, mélységét s azokat a követelményeket, amelyeknek egy-egy osztályban el kell érniük, illetve meg kell valósítanunk.

A történelmi fogalmak nincsenek határozottan megszabva a Tantervben, sem mennyiség, sem mélység szempontjából. Tekintve az általánosságot, a tankönyvírók mondhatnánk szabadon tervezték be már az 5. osztályban a súlyosabbnál súlyosabb fogalmakat, amelyek kialakítása, rögzítése nem kis gondot okoz a történelemtanároknak. Hasonló s talán még válságosabb a helyzet a 6. osztályban, ahol fokozza a nehézséget az a körülmény, hogy egy-egy módszeres egység betűszáma túlhaladja a középiskolai tankönyv hasonló témájának a betűszámát. Éppen ezért kevesebb időt lehet az órából egy-egy fogalom kialakítására fordítani, és gyakran elmarad a határozott elkülönítés a látszólag hasonló fogalmaknál. De még ha marad is idő, kevés a siker lehetősége a differenciáláshoz, hiszen a fogalmakhoz viszonyítva fejletlen a 10–11 éves gyermek absztraháló és differenciáló képessége.

Az 5. osztályos reformtankönyv anyagában kisebb mérvű a fogalmak túlméretezése, bár ott sem tartjuk szükségesnek Egyiptommal kapcsolatban az adóhivatal, adólista, adótartozás, törvényszék stb. fogalmak besűfűtését a kijelölt egység anyagába, sem a 17. óra anyagában hirtelen összeszámolva 13 olyan fogalmat, amelyek közül szinte mindegyik önmagában elegendő lenne, hogy kitöltse az óra új fogalom kialakítására számítható részét. Pl.: kereszténység, Jézus Krisztus, megváltó, egyház, államvallás, apostol, papság, püspök stb., stb. A felületesen kialakított, s megvilágított fogalmakat a tanulók összecserelegetik, ami olykor derűs pillanatokat eredményez. (Más vonatkozásban, de hasonló tartalmi jegyű fogalmak összecserelelése keltett nagy derűt az egyik 7. osztályban, amikor az 1848/49-es szabadságharcral kapcsolatban sor került „A köszívű ember fia” c. regény megfelelő részleteinek a felidézésére, s az egyik gyerek valamikor rosszul jegyezte meg a zárda és az apáca fogalmakat; megostromoltatta Baradlay Richárdval „az apácát, mert benne volt a menyasszonya”.)

Az új 6. osztályos történelemtankönyv anyagáról a fogalmak szemszögéből vizsgálva sem nyilatkozhatunk kedvezően. Bár a tankönyv szerzők, szerkesztők igyekeztek már a szövegben megvilágítani az egyes fogalmakat, de

ez a törekvés nem lehetett teljes, hiszen akkor az amúgy is terjedelmes szöveg még terjedelmesebbé alakult volna. Így a tanárra hárul a fogalmak kialakításának és elkülönítésének a munkája, mint a 22. egységnél, ahol egy órán kellene kialakítania a rendi szervezkedés, balkáni politika, török hatalom, ősiség, kilenced, úriszék, pallosjog, zsellér, rendi törekvés stb. fogalmakat. Hasonló a helyzet a 29., 31., 37. stb. egységnél is. Kétségtelen, nem lehet ezekben az esetekben alapos munkát végeznie a tanárnak. Érthető tehát, hogy az egyes fogalmak jegyei nem tisztázódnak kellően, a bevésés is pontatlan, az új fogalom így lazán illeszkedik a tanulók fogalmi kincstárába. Ez így van, amikor tanulják! S mi lesz tovább? Ahogy halad az idő, úgy felejtik s keverik össze a rokon jegyekkel bíró fogalmakat különösen. Az eredmény kudarc, bizonytalanság; megtörik a kezdeményezés, csökken az aktivitás.

A tempó gyakran arra kényszeríti a tanárt, hogy csak a jobb tanulóktól kérje számon az egymást hajszoló, kellően meg nem „emésztett” fogalmakat. A gyengébb képességű gyermekek kimaradnak — gyakran örömmel —, elsüllyednek az osztályfoglalkoztatások alkalmával. Érdektelenné, közömbössé válnak, s állandó alanyai lesznek a rendbontásnak, a fegyelmezetlenségnek, olykor „bemondásaik” következtében társaik élcélődésének, gúnyjának, holott valójában ők csak kis mértékben hibázók.

Történelemtanításunk egyik döntő kérdése a fogalomkialakítás, s ezen belül a fogalmak differenciálása, határozott elkülönítése, elhatárolása. Ez utóbbival foglalkozva nincs mód arra, hogy vizsgálatunkat minden nehezebb, s nehezen megkülönböztethető fogalomra kiterjesszük, de hasznosnak véljük egy-egy jellegzetes, könnyen összecserelehető fogalom elkülönítésének lehetőségével, formájával és módjával foglalkozni.

Mint a fogalomkialakításnak, úgy a fogalmak elkülönítésének is hasonló módjai vannak: a tanári magyarázat, leírás, elbeszélés, megbeszélés, dramatizálás, szemelvények felhasználása — mind a források, mind a szépirodalom viszonylatában —, táblai rajzolás, képszemléltetés, pergő- és diafilmvetítés, applikálás; fali és rajzolt térképek, grafikonok, diagramok, makettek, korhű jelmezek, korabeli tárgyak, tv., rádió stb. felhasználása.

Nem célom ezeknek a külön ismertetése, alkalmazva mutatok rá felhasználásukra az egyes fogalmi pároknál.

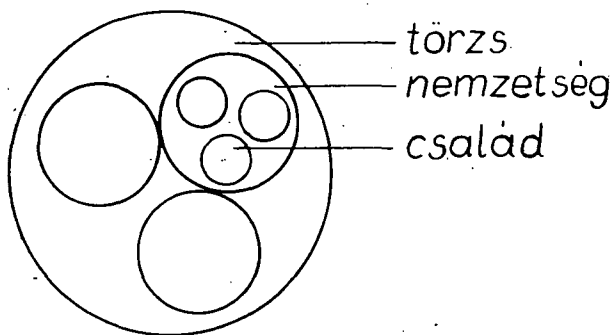
Nézzünk, főként az 5. és 6. osztály ismeretanyagából egy pár fogalmat, amelyeknél gyakrabban merül fel probléma.

„Társadalmi tulajdon — magántulajdon”. Ezek elkülönítéséhez a 10 éves gyermeknek nincsenek megfelelő képzeleti, képzetesorai, de ha igyekszünk is teremteni, nincs könnyű dolgunk, hiszen azok távolállnak a jelzett korú tanulók életkori adottságaitól. Szükséges tehát, hogy különös gondot fordítsunk elkülönítésükre. E tevékenységünkben természetesen a szó, a tanár magyarázata a döntő, de mennyivel pontosabban és elhatároltabban rögzítik tanulóink ezeket a fogalmakat, ha a szó mellett pl. felkerül a vaslemeztablóra mágnessel egy csónak vagy nyáj figurája s mellé férfialakok, míg a másik részre szintén csónak vagy nyáj, de mellé egyetlen férfialak. Az első esetben közösen bírják a tulajdont, a másik esetben egyedül birtokolja. Magyarázatként megjegyezzük, hogy az őskorban egy csónak óriási érték volt. Közösen készítették, közösen használták, de eljött az idő, amikor egy ember, egy család is szert tudott rá tenni — közben rakjuk a figurákat —, azt a csónakot azonban más már csak akkor használhatta, ha a gazdájának valami értéket adott ellenszolgáltatásul: rókabőrt, halat vagy munkát. Lassan annyi értéket kapott a csónakhasználatért a tulajdonos, hogy másik csónakot is tudott szerezni. Két csónakért kapta tehát az értékes bőrt, vadat, halat vagy munkát. Rá-

re viszont a tankönyv 23. lapján levő „Az ősközösség bomlása” c. kép alapján szerkesztett figurákat. Míg a figurákat rakjuk, rámutatunk, hogy az ősember eleinte szoros közösségben élt: együtt dolgoztak, együtt vadásztak, együtt halásztak, együtt őrizték a közös állatállományt. Munkájuk eredményét közösen élvezték. De a jobb falat, a jobb rész a zsákmányból, amit a vezető kapott, majd később megszerzett, odavezetett, hogy egyik csoportnak több lett, a másiknak kevesebb. Kialakult a vagyoni különbség: a kisebb nyáj vagy nagyobb nyáj, kevesebb állatbőr vagy a több, a rosszabb legelő vagy a jobb. Egy-egy család, különösen amelynek a tagjai erősebb férfiak, magának szerzi mindenképp a szebbet, jobbat, többet, amiből már nem részesül a többi. Az ősközösség felbomlik.

A magyarázatunkat kísérő applikálás rendkívül erővel hat, segít a tanulók fogalomalkotó tevékenységében. Pontosan, tisztán, össze nem téveszthető módon differenciálódnak és rögződnek a nehéz fogalmak. Mégis, ha netán később egy-egy gyengébb képességű tanuló bizonytalankodik, elég emlékezetébe idézni a használt figurákat, a figurák kapcsolata azonnal felelevenedik. Az érzékelés emléke felserkenti az elvonás, fogalomalkotás és elkülönítés munkáját.

„Család, nemzetség, törzs”. Általánosan elfogadott ezeknek a fogalmaknak a kialakításánál a következő ábrázolás:



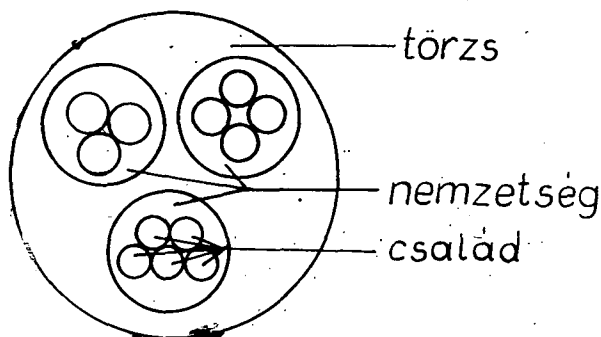
vezetjük a tanulókat, hogy ez esetben már nem közösen veszik hasznát a csónaknak, hanem egyedül a tulajdonos, s a tulajdonnak ez a formája már jogtalan hasonhoz, vagyonhoz juttatja a magántulajdonost.

„Az ősközösség — az ősközösség bomlása”. Jól használhatjuk e fogalmak tisztázásánál az 5. osztályos történelemkönyv 14. lapján „Az ősközösség” c. rajzot, illetve e rajz alapján készített applikációs figurákat, amelyeket a képek megfelelően kirakjuk szintén mágnessel a vaslemeztablóra. A tábla másik felé-

Közkedvelt forma. Használata következményeként a tanulók többsége nem tudja a nemzetség és törzs közötti különbség jezeit tisztán megjegyezni, mivel pontosan a lényegét mutatja rosszul. Az ábrázolás nem emeli ki a nemzetség „vérrokon” kapcsolatát, míg bizonytalanságot mutat a törzs jelleivel szemben. Mind az 5. osztályos tankönyvben, mind a régi 6. osztályos tanári kézikönyvben a fentihez hasonló ábrán a családokat jelző körök nem érintkeznek, viszont a nemzetséget jelzők általában igen. Mit von

le ebből a tanuló? A nemzetségben a családok nem tartoznak össze, a törzsben a nemzetségek igen. Helyesen így kell ábrázolnunk akár rajzban, akár applikációval:

„Törzsi-nemzetségi szervezet és az állam-szervezet” fogalmát nehezen érti a 10–11 éves gyermek. Ezeknek a kialakításánál és elkülönítésénél nagyon gondosan kell eljár-



Igy jól elkülöníthetjük a család, nemzetség és a törzs fogalmát. Helyes, ha egy nemzetséget belől egy színnel, más nemzetséget más színnel ábrázolunk, míg a törzset ismét új színnel.

Helytelen és merev forma az első ábrázolás abból a szempontból is, hogy minden nemzetségnél 3–3 család van feltüntetve. Így a gyengébb képességű tanulók között akad olyan, aki 3 családnak véli a nemzetségeket.

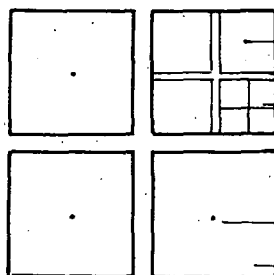
Jól kialakíthatjuk tehát, hogy a nemzetség egy őstől származó vérrokon kapcsolat, míg a törzs nem.

A szükséges tényeket és részfogalmakat alaposan tanítsuk meg. Eljárásunkban a tanulók teljes aktivitására építve, magyarázat, rajz, applikáció, térkép, esetleg makett jöhet számításba (vármegyék központja: vár).

Tegyük fel a következő kérdést: Kinek küldte a törzsszövetség vezetője a parancsot? Természetes a felelet: A törzsfőnökhöz. A király pedig? A megyésispánhoz?

Rajzoljuk a táblára! Helyes, ha a törzseket négyzetekkel ábrázoljuk.

Törzsi
nemzetségi
szervezet



nemzetség

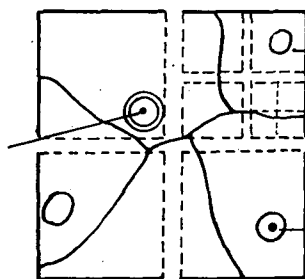
család

törzsi beosztás

törzsfő

törzs

Allam-
szervezet
királyi
udvar



vármegyék

területi beosztás

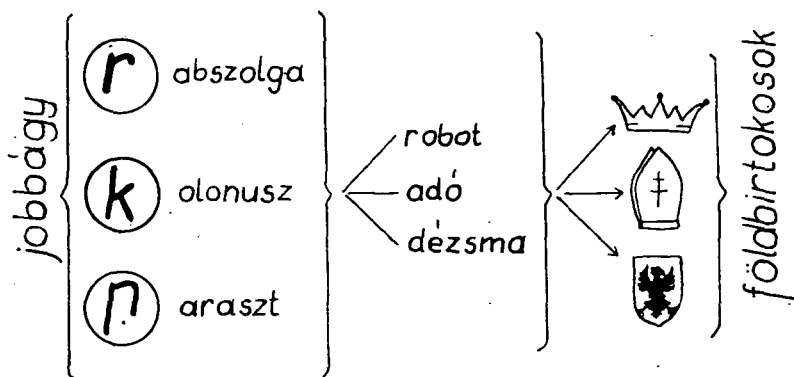
várispán

Természetesen, megoldható applikációval is. „Rabszolgatartó állam — hűbéri állam” elkülönítése táblai vázlatként történhet. Felírjuk mindegyiknek a nevét, s az elkülönítést biztosító jegyeket alája írjuk, majd szóban összevetjük. A szöveg alá felszúrhatunk egy

rabszolgát vagy gúlát, a másikhoz egy címeres pajzsot, esetleg páncélos vitézt.

„A jobbágyság” kialakulása. A jobbágy mint a hűbéri állam s társadalom eltartója.

Szemléletesen mutathatjuk be a következő módon táblai rajzzal vagy applikációval:



„Rabszolga — jobbágy” s egyben a feudális világ haladó volta a következőkben különül el jól, illetve mutatható ki:

	<i>rabszolga</i>	<i>jobbágy</i>
szabadsága	nincs	van
joga	nincs	van
termelőeszköze	nincs	van
kedve	nincs	van
stb.		

Szólaltassuk meg magnón az egyiptomi nyomtató rabszolgák dalát, majd középkori trubadúr-dalt a parasztról, amelyeket előzőleg kartársak bevonásával szalagra felvettünk. Mód van az applikációra is!

A mezőgazdaság fejlődését a nyomásos gazdálkodás fogalmának kialakításával és elkülönítésével mutathatjuk meg. A vaslemez-táblára mágnessal rakjuk fel az egymással cserélhető lapocskákat:

Tehát a jobbágy kedvvel dolgozik, többet termel.

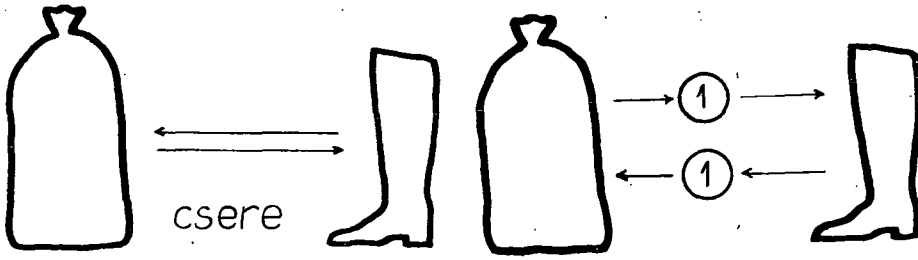
szántó	legelő	legelőváltó rendszer		
termő szántó	ugar	legelő	kétnyomásos gazd.	
őszi	tavaszi	ugar	legelő	háromnyomásos gazd.

„Természeti gazdálkodás — pénzgazdálkodás” elhatárolása az applikációs tábla segít-

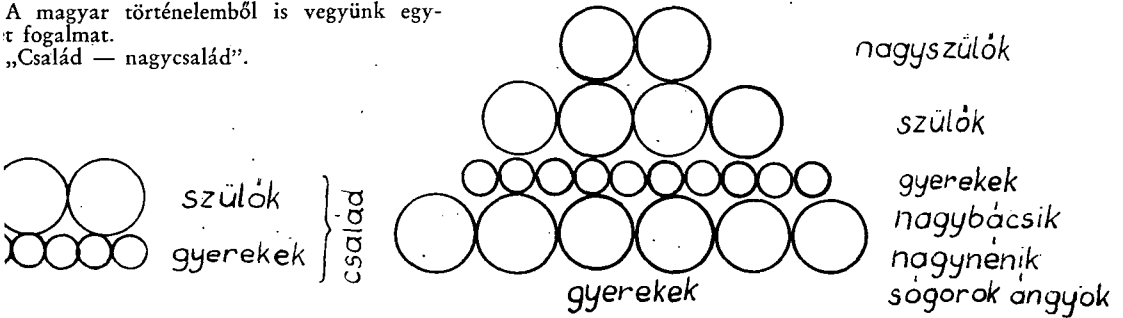
ségével könnyen megvalósítható. Írjuk fel a két fogalmat és rakjuk fel a figurákat!

Természeti gazdálkodás

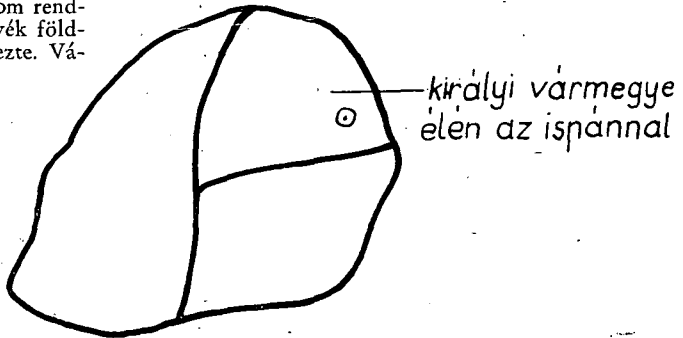
pénzgazdálkodás



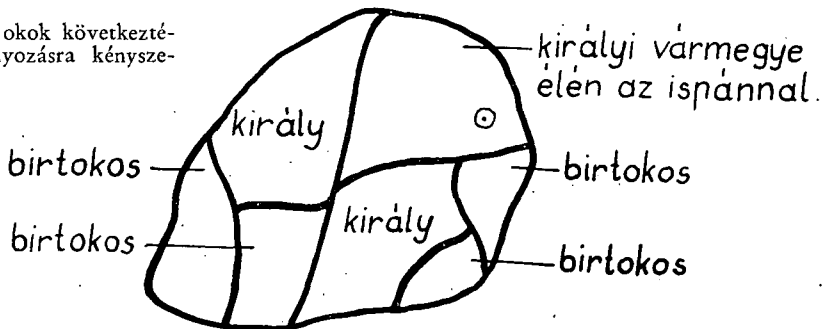
A magyar történelemből is vegyünk egy-
t fogalmat.
„Család — nagycsalád”.



Nehezebben érthető és elkülöníthető fogam:
„királyi vármegye — nemesi vármegye”.
indulási pontunk a hűbéri társadalom rend-
: minden föld a királyé. A vármegyék föld-
eredetileg a király tulajdonát képezte. Vá-
ljkuk fel a táblára:

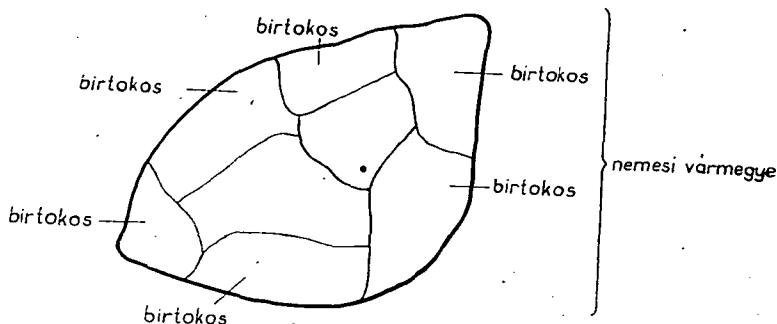


A trónviszályok és egyéb okok következté-
a a király birtokadományozásra kénysze-
t:



Egy-egy vármegye lassanként teljesen a birtokosok kezére került. A király embere, a várispán kiszorult a vármegyéből. Gyakran a vár is valamelyik birtokos kezére került. Bomlott a rend, a nagyurak túlkapasaitól szenvedtek a kisebbek, akik magukat király

Nem célunk, s nem feladatunk minden olyan fogalommal foglalkozni, amelynek az elkülönítése nehezebb feladat, a tanulók által történő megkülönböztetése külön problémát okoz. Itt csak röviden foglalkoztunk a fogal-



szolgáinak, később nemeseknek hívták. Ezek később, hogy megvédjék magukat az erőszakoskodó nagyuraktól, maguk közül bírákat, „szolgabírákat”, a királyi szolgák bíráját választották. Most már ez tartotta a rendet, ez ült törvényt a vármegye területén lakók felett. Így a királyi vármegye nemesi vármegyévé alakult.

mak elkülönítésének a kérdésével, megmutatva egyen-egyen a módot is, hogyan teherjük a tanulók előtt a legnehezebbeket is világossá, könnyen érthetővé és elhatárolhatóvá. Nem sémákat akartunk adni, inkább gondolatokat, amelyek további gondolatokat ébresztenek, hogy történelemtanításunk minél eredményesebb legyen.

Turai Kálmán



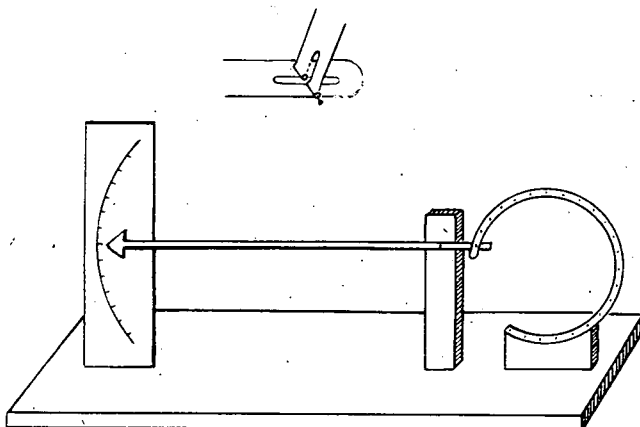
FIZIKAI KÍSÉRLETI ESZKÖZÖK KÉSZÍTÉSE (Folytatás)

Fémhőmérő (bimetal) modell készítése. A fémhőmérő lényeges része a bimetal szalag, amelyet réz- és vaslemezből szegecselünk össze. Erre a célra vegyünk egy 30 cm hosszú, 1,5 cm széles rézlemez, és ugyanolyan széles, de 31,5 cm hosszú vaslemez. A lemezek vastagsága 0,5–1 mm legyen. Fektesük egymásra a két lemezt és az egyik végét fúrjuk ki és szegecseljük össze. Kis alumínium szegecsceket használjunk, mert könnyebben munkálhatók. Ezután a lemezeket szorosan összefogva hajlítsuk meg úgy, hogy egy kb. 10–11 cm átmérőjű körívet kapjunk. A rézlemez az ív külső oldalán legyen! Majd az első szegecstől kezdve 3 cm távolságban fúrjuk ki a szegecs helyét és az egész körívet szegecseljük össze. Az ív egyik végén a vaslemez 1,5 cm-rel hosszabb. Ezt a nyúlványt használjuk fel a mutatóhoz való csatlakozás elkészítéséhez. Középen egy 2–3 mm-es bevágást készítünk, majd a lemez végén kis hengert alakítunk ki, amelyen egy szeget dugunk át. A szeg a mutatóba vágott résen megy át, amely a bevágásba illeszkedik.

A mutatót vékony alumínium lemezből készítjük el. Hossza 28 cm, szélessége 8–10 mm legyen. A végétől 3,5 cm-re fúrunk egy lyukat a tengelyül szolgáló csavar

számára. A bimetálhoz való csatlakozás számára egy 8–10 mm hosszú és 2 mm széles rést vágunk a mutató végébe. Ezen a résen át dugjuk a szeget, amely a bimetállal összekapcsolja a mutatót.

A meghajlított bimetál szalagot egy keményfából készített tartó állványra csavarozzuk. Ennek méretei: 6×5 cm. A felső részét az ív görbületének megfelelően



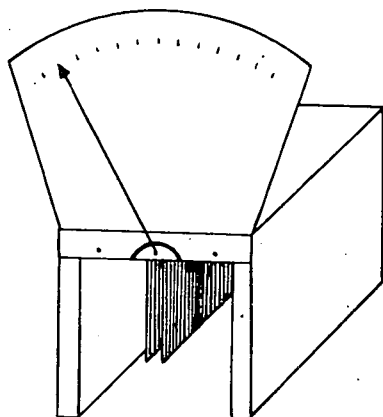
vágjuk ki. A mutató tengelyének rögzítéséhez egy 13 cm magas oszlopot készítünk. Szükséges még egy 8×25 cm-es táblácska a skála elhelyezése végett. Ezt vékony réteg lemezből, vagy préselt papírlémezből készíthetjük el, és fehér kartonnal vonjuk be az első oldalát. Az egészet egy 40×10 cm-es alapdeszkára szereljük, amelyet diófacsalaggal barnára színezünk. Igen mutató és hasznos szemléltető eszközt nyerünk, amelyet a hőtan tanításánál jól fel tudunk használni.

Néhány elektromos kísérleti eszköz készítésével folytassuk munkánkat. Az iskolai szétszedhető transzformátor tekercseit a transzformátor szemléltetésén kívül más célokra is fel tudjuk használni. Két olyan eszköz készítésének leírását adom, amelynél a meglevő tekercsek felhasználhatók.

Lágyvasas árammérő műszer modellje. A műszer működése az áram mágneses hatásán alapszik. Kétféle típusát lehet szemléltetni. Az egyiknek alapelve az áramjárta tekercs mágneses terének vonzó hatása a lágyvasra. A másik pedig a tekercs mágneses terébe helyezett két lágyvas darab egymásra gyakorolt taszító hatásán alapszik. Mindkét alapelv szemléltetése ajánlatos és hasznos, mert a gyakorlatban is mindkét típus előfordul. A szemléltető modellek könnyen elkészíthetők, tehát érdemes ezekkel az eszközökkel is felszerelni szertárunkat.

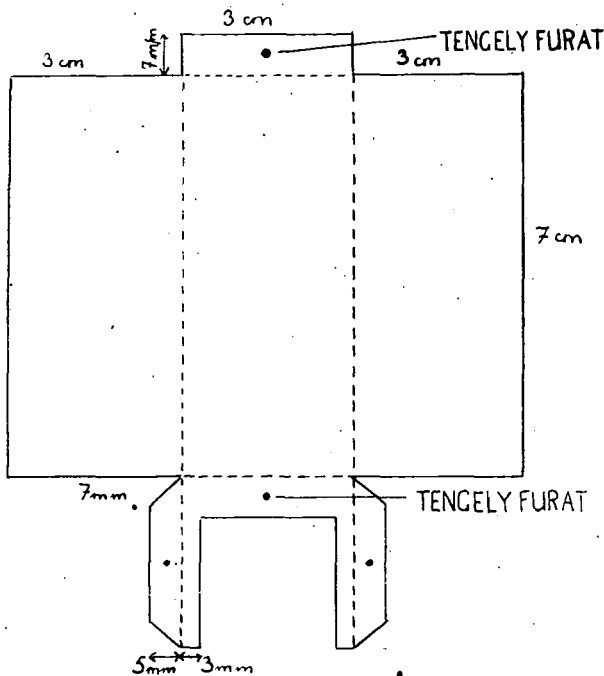
Az első alapelv szemléltetéséhez felhasználhatjuk a transzformátor tekercseit, de készíthetünk külön tekercset is, ha azt akarjuk, hogy egy különálló, állandó eszközünk legyen erre a célra. A tekercs nyílása fölé egy állványra erősített spirálrugóra lágyvas darabot függesztünk, amelyre egy mutatót is erősítünk. Ha a tekercsbe áramot vezetünk, ennek mágneses hatására a lágyvas a tekercsbe annál jobban behúzódik, minél erősebb az áram. Nagyobb menetszámú tekercssel jobb hatást érünk el. Ezen az elven alapszik az ITG által régebben gyártott egyszerű lágyvasas árammérő is, amelynél a tekercsbe egy ívelt lágyvas lemez nyúlik. Néhány szertárban ez az eszköz még megtalálható.

A lágyvasas műszerek másik típusa a gyakorlatban inkább használatos. Tekercsként felhasználhatjuk a transzformátor 300, 600, 1200 menetes tekercseit. A tekercsekhez egy betétet készítünk, amelyet bármelyik kész tekercs nyílásába behelyezhetünk. A tekercsek nyílása 3×3 cm. Ehhez a mérethez kell a betétet kialakítani.



Készítünk egy $3 \times 3 \times 7$ cm-es méretű, négyzetes hasáb alakú testet, amelyet betolhatunk a transzformátor tekercsének nyílásába. Ebbe a vázba helyezzük el a lágyvas lemezeket, amelyeknek taszító hatását használjuk fel az áram mérésére. Az egyik lemezt rögzítjük, a másik tengely körül elfordulhat, és egy mutatót mozgat, amely jelzi az elfordulás nagyságát.

A vázat a mellékelt rajz szerint vékony alumínium lemezből készítsük el. Alul és a két végén nyitott legyen. A 3 cm-es oldalakat nagyon pontosan mérjük, mert különben nem fér bele a tekercs nyílásába. A rajzban feltüntetett pontozott vonalak mentén hajlítsuk meg derékszögben a lemezt és kialakul a kívánt váz. Az egyik végén levő füleket egy-egy kis alumínium szegeccsel erősítsük az oldallapokhoz. Belső részében helyezzük el a lágyvas lemezeket. Erre a célra megfelel a konzerves doboz bádoglemeze is. Vágjunk ki két kis téglalapot. Az egyiket 6×2 cm méretűre készítsük. Ez lesz a mozgó lemez, amelynek egyik hosszabbik széléhez egy drótot forrasztunk tengely gyanánt. A másik 6×4 cm méretű, amelyet álló lemezként alkalmazunk és az alumíniumváz felső lapjához szegeccseljük. A két lemezt úgy helyezzük el, hogy azok nyugalmi állapotban egészen közel legyenek egymáshoz. Miután a tengelyt a váz végein levő furatokba helyeztük, az első oldalon kiálló végén 2 cm-es darabot hajlítsunk fel. Erre a felhajlított csonkra kis műanyag csövet, vagy szalmaszálat húzunk. Ez lesz a mutató, amelynek végére színes papírból kivágott kis nyílhegyet ragasztunk. A mutató nyugalmi helyzetben bal szélső kitérésben álljon. A vaslemezek így egymás közelében vannak. Ha tekercsben áram folyik, a lemezek végei azonos mágneses polaritásúak lesznek, és taszítják egymást. A mozgó lemez a mutatóval együtt elfordul. Az elfordulás nagyságának leolvasásához skálát készítünk, amelyet a vázhoz szegeccsel alumínium lemezeire ragasztott fehér papírra rajzolunk fel. (A skála beosztása a gyakorlatban nem egyenletes.)

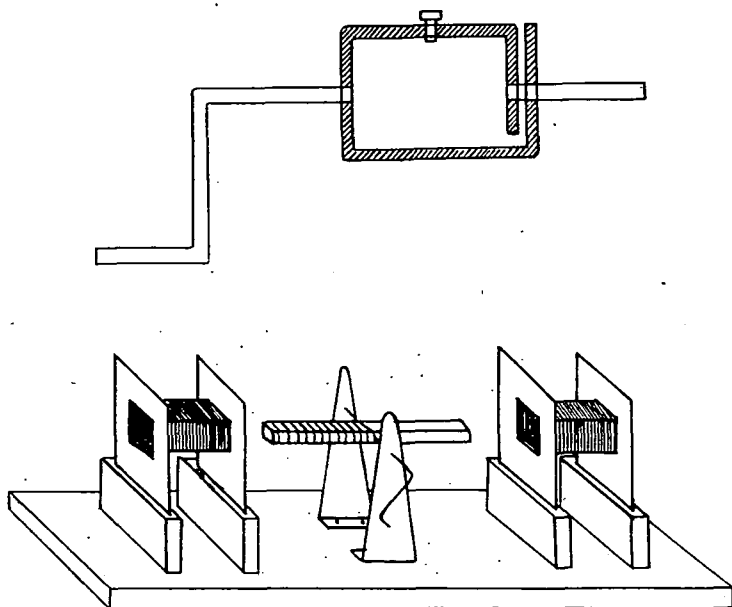


Mágnesként használhatjuk az ITG által gyártott és a szertárakban általában

A tekercsek kellő magasságba való helyezése végett egy-egy lábazatot készítünk

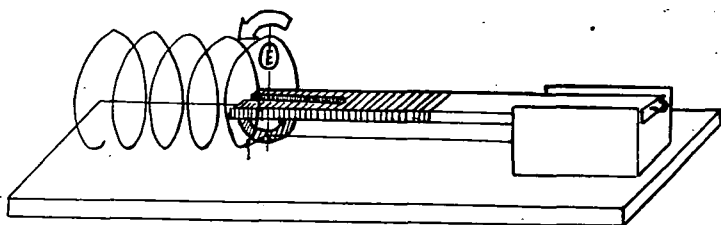
Ajánlatos a lábzatok végeire is szegezni egy-egy kis fémlemezt, hogy ezen az oldalon is jól rögzíthessük a tekercseket.

A berendezést 30×10 cm átmérőjű alapdeszkára szereljük. A készülék könnyen kezelhetősége miatt jó szolgálatot tesz a generátor tanításánál.



Modell a Lenc-szabály szemléltetéséhez. Az indukció tanításánál az egyik legnehezebb fogalomalkotási probléma az indukált áram irányának a Lenc-szabály alapján való megértetése és a szabály rögzítése. A Lenc-szabály világosan kimondja, hogy az indukált áram iránya mindig olyan, hogy mágneses erejével akadályozza az őt létrehozó változást. Az alább leírt modell segítségével jól érzékeltethetjük a szabály lényegét, és megkönnyíthetjük a tanulók számára annak rögzítését.

Készítsük el az eszközt! Kevés anyagból, könnyen elkészíthető. 30×10 cm-es alapdeszkára vastag szigetelt drótból készített 10 cm átmérőjű, 4 menetből álló tekercs modellt erősítünk. A meneteket jól széjjelhúzzuk, és U szegekkel rögzítjük az alapdeszkára. Így egy 10–12 cm hosszú tekercset kapunk. Fából készítünk egy



20×3×2 cm méretű rudat. Ez jelképezi a „mágnesrudat”. Egyik felét kékre (északi vége), a másikat pirosra festjük. A rúd két oldalán a szélesebbik lapjának közepébe 8 cm hosszú, 3–4 mm széles rést fűrészünk. Ezen a résen vezet át a forgó nyíl (mutató) tengelye. A forgó nyilat a tekercs görbületének megfelelő alakúra vágjuk ki vékony lemezből. Erre a célra konzerves doboz bádorgját jól fel lehet használni. A tengelyet 14 cm hosszú és kb. 2 mm-es drótból készítjük. Ennek felső végére forrasztjuk az ív alakú mutatót. A tengely közepére 4 cm átmérőjű körlepet forrasztunk, amelynek egyik oldalára kék festékkel É betűt, a másikra piros festékkel D betűt festünk. A mutató forgatása végett a tengely alsó részére 3–3,5 cm átmérőjű csigakorongot erősítünk úgy, hogy a tengely vége a korongból 1,5 cm-re nyúljon ki. Ezt a tengelyvéget az alapdeszkába fúrt lyukba állítjuk. A lyukba esetleg egy kis bőrszegecsset süllyszethetünk csapágy gyanánt. A felső rögzítés úgy történik, hogy a tengelyt kis drótkarikával kapcsoljuk a tekercs szélső menetéhez. Ebben a kis karikában a tengely könnyen mozogjon.

A mutató nyíl forgatása a mágnes mozgásával együtt történik. Erre a célra a tengelyre erősített csiga egyik oldalához kis szeggel vékony gumiszálát, az ellentétes oldalra pedig vékony zsineget erősítünk. Ezek ellenkező irányban csavarodnak a csiga peremére. A gumiszál másik végét az alaphoz rögzítjük, a zsineget pedig egy körülcsavarás után a mágneset helyettesítő rúd alsó lapjához szegezzük. A rúd mozgatásához egy kis vályút készítünk. A rúd méretének megfelelő szélességű és kb. 7 cm hosszú, 2,5 cm magas farudat vágunk ki, amelynek két oldalára két fémlemez szegezzük. E két lemez között csúszik a mágnesrúd, amelynek végére vékony fémlemezről egy fogantyút is teszünk. A csigakorong 180 fokos fordulatának biztosítására egy hosszabb szeget ütünk a korong peremébe, amely az alapdeszkába ütött szegnek ütközik. Amikor a mágnesrudat kihúzzuk, a zsineg elforgatja a korongot, és ugyanakkor a gumiszál rácsavarodik a korongra és megfeszül. A visszaengedésnél, vagyis a tekercsbe való betolásnál a megfeszült gumí forgatja vissza a korongot és vele együtt a mutatót. A mágnes É végének betolásakor a forgó nyíl az óramutató járásával ellenkező irányban mutat, a tengelyen levő körlepen É betű jelenik meg. Ez jelzi, hogy a tekercs felőlünk levő végén északi pólus alakul ki. Az É pólus kihúzásakor a mutató nyíl 180 fokkal elfordul, iránya megegyezik az óramutató járásával, a D betű jelzi a tekercs pólusainak felcserélődését. A mozgatót többször megismételve, a szabályban foglaltak jól rögzítődnek a tanulók emlékezetében.

Az eszközök készítésének leírását a következő számokban folytatjuk.

Kubinyi Zoltán
főiskolai adjunktus



HOGYAN HASZNÁLJA FEL AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI TÖRTÉNELEMTANÁR A „MAGYARORSZÁG TÖRTÉNETÉT”?

(Gondolat Könyvkiadó 1964. I–II. 626, 654 oldal)

Elsősorban a művelt közönség történelmi érdeklődésének kielégítése volt a szerzők—szerkesztők célkitűzése e kétkötetes munka megjelentetésével. Hogy mégis a szaktanárok szemszögéből vesszük vizsgálat alá e könyvet, annak fő oka az, hogy marxista szellemű összefoglaló történelmi munka ilyen terjede-

lemben és mélységben hazánk történetéről eddig még nem jelent meg. Éppen ezért örömmel olvastuk és forgatjuk, mert mindennapi munkánkban hathatós segítséget nyújt nekünk mind a felkészülésben, mind a tanításban egyaránt.

A legelső nagy segítség az, hogy hiánypótló

mű lévén modern, marxista szemléletével, a marxista történetkutatás legújabb eredményeinek összegezésével a nevelői könyvtárakból legtöbb esetben hiányzó részmunkák eredményeinek összesítését tartalmazza az egyes korszakokról, s ezt is a tárgyalat témát legjobban ismerő történetkutatók tollából kapjuk. Amire a sok időt igénylő gyakorlati munka végzőjének erejéből nem futja, azt itt össze-sítve találhatja meg az olvasó akár régi képzettségű, akár friss diplomás tanár legyen is az. Különösen az előbbieknél mond igen sok újat az eseményeknek marxista feltárása, az európai távlatba beállított hazai politika összefüggéseinek bemutatása, a dolgozók érdeke szempontjából vett bírálata, és a történelmi hősöknek marxista szemléletű értékelése megannyi újdonságot jelent. Ezeket az eredményeket tanításunkban mellőzni a korszerűségről való lemondást jelentené, s oktató-nevelő munkánk eszmei-politikai hatékonyságát tenné kockára. A szerkesztői előszó maga is jelzi, hogy a kitűzött célokat a szerzőknek még nem sikerült maradéktalanul megvalósítaniuk, hiszen egy, a szakmai beavatottnak szánt összefoglaló történelmi munka megjelenítése még a jövő feladata. Nekünk a realitásokkal számolva azt kell megvizsgálnunk, hogy ami már megvan, miképpen hasznosítható az általános iskolai történelemtanítás szempontjából.

Fejtegetésemet három kérdésre szűkítettem. Legelőször is a tartalmi kérdést tárgyalom, hogy miféle újszerű megállapítások ragadták meg a figyelmemet. Azután a formai kérdést vizsgálom, s végül a módszer szempontjából milyen hasznosítható anyagot találhatunk a műben az általános iskolai történelemtanítás szempontjából.

1. Teljességre nem törekedhettem, hiszen ezt a terjedeleme az idő is korlátozza. Csak az olvasás közben följegyzett, számomra leg-érdekesebbnek tetsző megállapításokat összegeztem.

Az V. osztály anyagához érdekes adatnak tűnt, hogy Pannóniában a rabszolgák átlagos életkora 20 év volt (I. 16. lapon). Az ősmagyarok életmódjáról szólva a szerző (Székely György) megállapította, hogy a pásztorkodó magyarok előtt nem volt ismeretlen foglalkozás a földművelés sem, hiszen a törökfajú népektől már ezt is megismerhették őseink (I. 30—33. oldal). Tanulóinkat nagyon érdekelteti, s az órát élénkebbé tehetjük, ha a hét törzs nevének mai jelentését felolvassuk (I. 36. old.).

A VI. osztályos anyagunkhoz fontos megállapítása az, hogy a középkori Magyarország történetét nemcsak a magyar nép nyelvi határait véve figyelembe kell tárgyalnunk, hanem akkor járunk el helyesen, ha a Kárpát-medence egészét vizsgáljuk. Ideológiai támaszt

kapunk ezzel a nacionalizmus vádjá ellen. A dákóromán elmélet, a kontinuitás kérdésében nyitva hagyja a vitát a kutatók további munkája számára, s megállapítja, hogy Dácia bukása után Erdélyt szláv többség lakta (I. 72—72. oldal). A tatárjárás tanítására föl-készülve fölhasználhatjuk annak részletezését, miért nem indult újabb tatár támadás hazánk ellen (I. 82—83. oldal). A bandériális had-rendszer kialakulásával kapcsolatban a szerző érdekes adata az, hogy eddig a bandiera olasz szóból eredeztetttük a bandérium szót, holott már Kézainál többször szerepelt a krónikában „banérium” szó formájában ha-dizászló értelemben. Feltűnő, hogy a kárpát-aljai rutén lakosságnak eredetéről, letelepe-déséről kevés szó esik (I. 97. és 135. oldal). Ugyanakkor eddig szokatlan gyakorisággal hivatkozik hazánk középkori történelmében a cseh népelemre akár mint itt lakó nemzeti-ségre, akár a kultúrhatásokra akar rámutatni. A huszitizmusról igen hasznos új szempon-tokra hívja fel figyelmünket (I. 119—120. oldal).

Tanításunkban jól felhasználható idézetet közöl a Nándorfehérvár előtti hazai helyzet-ről (Zrednai Vitéz János szavai I. 129. ol-dal). A Hunyadi János halála utáni antifeu-dális mozgalomról ritkán található adatokat olvashatunk. Hunyadi László értékelése méltó e tragikus sorsot ért Hunyadi-fiú emlékéhez (I. 132. oldal). Hunyadi Mátyás méltatását kissé tompítottnak érzem. A reneszánsz feje-delem képe itt nem bontakozik ki előttünk olyan teljességben, amint azt az eddigi tör-téneti munkákban megszoktuk. Mátyás király hadjárataira vonatkozólag általában a pasz-szív védelem taktikáját szoktuk emlegetni. A könyvben viszont summásan csak aktív harc-modorról olvashatunk (I. 137. oldal). A Má-tyás halála utáni korhangulatot igen jól jel-lemző idézet található (Szerémi György sza-vai I. 142—143. lap): „Ne legyen többé olyan urunk, akitől mindig prüszköl és resz-ke a májunk. Még édes ételünket sem fo-gyaszthattuk el nyugodtan atyja idejében”. Ugyancsak jó idézetek találhatók a Dózsa-féle parasztháború leírásában (I. 148—156. oldal).

Szapolyai János jellemzése (I. 164—165. oldal), valamint a Kőszeg ostromához fűződő részletes adatok (I. 166. oldal) ugyancsak színesebbé, érzékletesebbé tehetik tanításun-kat. Különösen ki kell emelnünk R. Várko-nyi Ágnes érzelmektől áthatott stílusú leírá-sait a várharcokról (I. 174. oldal), a török hódoltsági területek életéről (I. 180—184. ol-dal), a 15 éves háború eseményeiről (I. 214. oldal). Újszerűen ábrázolja az Illésházi-pör előzményeit (I. 218. oldal), a hajdúk szerepét a Bocskai-féle szabadságharcban. Részletesen elemzi a Wesselényi-féle összeesküvést (I. 271—273. oldal), a Thököly-felkelés előzmé-

nyeit (I. 273. oldal) és a Rákóczi-féle szabadságharc külpolitikai kapcsolatait. Újdonság volt számomra az a fejtegetés, amellyel Zrínyinek a magunk erejére való támaszkodás gondolatát külföldi forrásokban is kimutatta.

Fráter György (I. 178—180. oldal), Bethlen Gábor (I. 238—246. oldal), Zrínyi, a költő (I. 265—271. oldal), Thököly és Rákóczi jellemzése (I. 273. oldal) a történelemtanár számára biztos eligazítást nyújt egy-egy történelmi hős szerepének reális értékeléséhez, munkássága bemutatásához és a tanulók jellemfejlődését szolgáló nevelői tevékenységhez.

Kissé zavart egy apróság, hogy a számunkra megszokott név, Pozseróvác helyett két alkalommal is (I. 332, 333. oldal) Passzaróvot használt a szerző. Ideje volna már végre tisztázni, hogy a magyar nyelvben a hozzánk nem tartozó helynevek magyar megfelelőit ne tekintsük nacionalizmusnak vagy valamiféle revíziót burkoltan magában rejtő célzatosságnak. Ki mer gondolni arra, hogy bárki is „visszacsatolni” akarná Bécset, amikor Wien helyett következetesen Bécset emleget? Újságaink, könyveink sem mentesek ettől a hibától, és a bizonytalankodás ezen a téren bántó következtetéseket szülhet.

A következő szerző (Vörös Antal) pontosan rámutat arra, milyen káros következményekkel járt a rendek önzése az abszolutista királyság modernizáló törekvéseivel szemben tanúsított rövidlátó elzárkózásával; milyen hatással volt az urbárium a Dunántúlon és az Alföldön (I. 370. és a köv. oldal). Nagyon érdekes annak fejtegetése is, hogy miért végződtek kudarccal a felvilágosult abszolutizmus reformtörekvései, és miért nem sikerült egységes birodalmat létrehozni. (Európában már a nemzeti államok kialakulása volt napirenden! I. 372—394. oldal.)

Varga János, a IV. fejezet társszerzője több kérdésben ad felkészülésünkhöz segítséget újszerű adatok és értékelések formájában. Így a napóleoni háborúk utáni gabona-konjunktúra társadalmi következményeiről (I. 407. oldal); a nemzetiségi fejlődés korlátairól és a nyelvi harc ellentmondásosságáról (I. 416. oldal). A Habsburg abszolutista kormányzás egy-egy lépésének taktikai változását rövid külpolitikai kitekintéssel világította meg (I. 449. oldal). Újszerűen hatnak a Batthyány-kormány külpolitikai erőfeszítéseinek apró részletei (I. 509. oldal). A Széchenyi Istvánról (I. 440—442. oldal), Kossuth Lajosról (I. 449. oldal), a Széchenyi—Kossuth-vitáról (I. 456. oldal), és Kossuth forradalmár érdemeiről nyújtott tömör, józan mérséklettel adott jellemzés úgy érzem, méltó értékelése e két nagy államférfiúnak (I. 524—525. oldal). Görgey portréja (I. 530. oldal) túlzástól mentes. Csányi László jellemzése hézagpótló, hi-

szen tevékenységéről történelemkönyveink eléggé elnagyoltan szólnak. A Függelékbeni Nyilatkozat értékelése a már teljesen tisztázott kérdések közé sorolhatónak tünteti föl ezt a nagyfontosságú eseményt (I. 541—542. oldal). Kissé szokatlan az a hűvösség és tartózkodó magatartás, amellyel a szerző Bem apó szerepét, jellemzését és a tavaszi hadjáratok eseményeit bemutatja. Régebbi, érzelmeibb színezetű történelemtanításunk előbbiekkel szemben más hangot használt, ezért szokatlan számunkra ez a tárgyilagos, tényleíró stílus. A szöveghűségéről szólva véleményem szerint Kissé eltúlozza jelentőségét, s döntő tényezőnek állítja be azt a parasztság közömbössé válásában. Talán ahhoz hasonló túlzásnak érzem ezt, ahogyan 10—15 évvel ezelőtti történelemkönyveink a Zrínyi-család törökellenes harcait kizárólag a marhakereskedelem hasznának elmaradásával motiváltatták.

A II. kötet az önkényuralomtól napjainkig tárgyalja hazánk történelmét. A feudál-kapitalista fejlődés osztályharcát, a politikai párt-harcok bonyolult szövődéseit, a politikai küzdelmek boszorkányműhőjének titkait apró részletezettséggel tárták fel a kutatók. A szerzők kicsit bennünket is megintának politizálni, hogyan kell a nép szemével értékelnünk mind az akkori idők, mind a mai politikai események bonyolult szövődéseit. Így a felszabadulást követő idők aktuális sorskérdéseinek megoldására törvő kommunista párt szerepének, tevékenységének vázolásával hozzásegíti az olvasót legújabbkori eseményeink, mindennapi feladataink alaposabb, kritikusabb megértéséhez. Különösen találónak érzem az egy-egy politikusunkról adott jellemzéseket, így báró Bánffy Dezsőről (II. 144. oldal), Kossuth Ferencről (II. 151. oldal), Széll Kálmánról (II. 153. oldal), Tisza Istvánról (II. 159. oldal és a többi helyeken), Gömbösről, Horthyról (II. 404. oldal) és Rákosi Mátyásról adott jellemzéseket (II. 535. oldal), hogy csak a kiemelkedő szereplőket említssem meg.

Tankönyveink eléggé szűkszavúan érintik a felszabadulásunk utáni stabilizáció kérdését. E kötetben (II. 505—508. oldal) eléggé bőven, bár nem teljes részletezettséggel segítséget kapunk önmagunkban is tisztázni ennek a döntő gazdaságpolitikai lépésnek szerepét, megoldási módját.

Csak példaképpen említem meg, hogy az Októberi Diploma utáni tüntetés színes leírását (II. 48. oldal), valamint az I. világháború előtti napok irodalmi szintű leírását a tanulóknak felolvasásra érdemes szemelvénynek tartom (II. 255. oldal).

2. Ami a forma kérdését illeti, röviden annyit: a szerkesztői előszó is megemlíti, hogy egy ilyen tíz szerzős mű egységes stílusát nehéz biztosítani. Lehet, hogy értékelésemben

szubjektív szempont befolyásolt, de a népszerűsítő művekhez legjobban illő stílusának R. Várkonyi Ágnes stílusát találtam. A történelmi események előadása — főleg általános iskolai fokon — nem nélkülözheti az érzelmi telítettséget. A szerző bármennyire is átértékelte a kuruc kort, a régi művek nemesi nacionalista beállítottságát, mégis érezzük, hogy ezek a sorok a mi népünk történetét öröklítik meg, azokét, akiknek ma is közülük van a régi kor minden győzelméhez, vereségéhez egyaránt. A II. kötet szerzői közül Hanák Péter stílusa emelkedik ki szellemes megállapításával, tömör fogalmazásával, magas nyelvi igényességével. A kifejezőkészség fejlesztése az általános iskolai történelemtanár feladata is. Éppen ezért sajnáljuk, hogy több szerző stílusában a mondatátzölvödés, a bonyolult szerkesztési körmondatok megnehezítik egy ilyen népszerűsítő célzatú munka megértését. Különösen az ilyesféle jelzős kapcsolatok, mint például „... a diétához terjeszteni határozott 16 pont” (I. 502. oldal), „... a kibocsátani tervezett tizenkét és fél millió forintnyi bankjegyet” (I. 505. oldal) stb. a magyar fület nagyon bántó fogalmazási hibák.

Formai szempontból nagy értéke a műnek a kifogástalan nyomdatechnika. Nevelőink, hallgatóink egyetemi és főiskolai tanulmányaik során túlnyomóan litografált jegyzetből kénytelenek tanulni, amelyekben az írógéppel való írás már magával von tömördek pontatlan írásképet, amelyek a helytelen írásbeli emlékek öszönélve lapról lapra rontják helyesírási készségüket. Ha ehhez még a gépelési és egyéb helyesírási hibákat is hozzávesszük, nem csodálkozhatunk, vajon miért romlik felsőfokú kádereink helyesírási készsége annyi erőfeszítésünk ellenére is. Ez a könyv a felkészüléskor ebből a szempontból kifogástalan jó hatást gyakorolhat az olvasóra, mert szinte a két kezünkön meg tudnánk számolni a korrektor figyelmét elkerülő hibák számát. Ez pedig egy 1200 oldalas könyvnél tiszteletre méltó pozitívumnak könyvelhető el. A címekkel kapcsolatban nem tartom szerencsésnek, hogy az arabs számmal jelzett címeket a terjedelemnek megfelelően például az I. kötet 422—482. oldalig minden oldalon megismétli a tükör bal felső oldalán. Inkább fontosabbnak tartanám a tükör jobb felső sorában jelzett kis címeket a szöveg közé iktatni, mert ez véleményem szerint az olvasó figyelmének ébrentartását jobban szolgálná. A címet szöveg fölött, ha azt nem vastag betűvel írjuk, lassan figyelembe sem vesszük. Kézikönyvnel a 78,5 A/5-ös terjedelem helyett a könnyebb kezelhetőség miatt a 40,5 A/5-öst ajánlanám.

3. Harmadik feladatunknak tűztem ki, hogy a történelemtanítás módszere szempontjából kiemeljem, mik használhatók fel e kétkötetes

műből. Már a tartalmi kérdés tárgyalásakor megemlítettem néhány példát, hogy milyen sok szemelvényt találunk óráink érdekesebb tétele érdekében. Most a könyv mellékleteinek gyakorlati hasznát szeretném hangsúlyozni. Bevezetőmben utaltam arra, hogy ez a munka az első legnagyobb méretű marxista összefoglalása hazánk történetének. Nem volna e mű a marxista elnevezésre méltó, ha a termelőerők, a természetben részt vevő alkotó ember munkájának ismertetése nem domborodnék ki a feldolgozásokban. Ennek célját az adott keretekben igyekeztek a szerzők nemcsak szóbeli kifejtéssel, hanem a gazdagon alkalmazott szemléltető eszközökkel is megvalósítani. Véleményem szerint e mű egyik igen nagy értéke a gyakorló tanár számára az, hogy eddig egyáltalán nem szereplő térképeket (hadászati és gazdaságtörténeti egyaránt), diagramokat, statisztikai ábrákat mellékeltek. Még a szemléltető képek kiválogatásában is az a szándék vezényelhette a szerkesztőket, hogy olyanokat mellékeljenek, amelyek nem mindenütt és könnyen föllelhetők, hanem éppen a nehezen hozzáférhetőket választották ki, amelyek mégis a kitűzött célt, a történeti ismeretek népszerűsítését a legjobban szolgálják. Egy szakmai olvasóközönségnek szánt munkában a szerkesztők minden bizonnyal más képeket mellékeltek volna. Nem lehet feladatom, hogy mind, a közel 400 szemléltető képet, térképet stb. felsoroljam. Így csak néhány, értékelésem szerint nagyon eredeti, s akár órán, akár szakköri foglalkozásokon jól felhasználható mellékletre hívnám föl kártársaim figyelmét. Ilyen például az I. kötet 157. oldalán a mohácsi csata térképvázlata vagy az I. kötet 216—217. oldalán a 15 éves háború térképe, amely a hadmozdulatok felvázolásával vizuálisan is összesíti és érzékelteti, hogy az országnak mely területeit érte a legnagyobb pusztítás a különböző hadjáratok során. Szívet szorongató érzést válthatunk ki tanulóinkban, ha az I. kötet 268. oldalán levő térképet szemléltetve olvasni is megtaníttuk őket a hazánk XVII. századi gazdasági és művelődési viszonyait ábrázoló térképről. Szinte fehér folt a legmagyarabb lakta vidék, a Nagyföld! Ugyanebből a szempontból érdekes összevetni egy másfél századdal későbbi ipari térképpel, ami az I. kötet 424. lapján található. Másfél évszázad és szinte alig van valami fejlődés az Alföld ipari képében a XVII. századihoz képest! Igen jól hasznosítható még az I. kötet 499. oldalán levő térkép is, amely az 1848—49-es években ábrázolja, hogy mik voltak a parasztmozgalmak fő indítékai. Hasonlóképpen a parasztmozgalmakról és a munkásmozgalmakról tájékoztat bennünket a II. kötetnek 160. oldalán levő térkép, amely 1849—1914-ig összeíti a mindkét osztálynak különböző osztály-

harcos megmozdulását. A II. kötet 169. oldalán levő „Nyersanyagforrásaink és iparvidékeink 1913-ban” c. térkép az összehasonlítás módszerével felhasználva nagyon sok tanulságot tartalmaz mind az előzményeket, mind a jelen helyzetet véve figyelembe. Igen gazdag a Tanácsköztársaság hadművelleti térképanyaga (II. 329., 333., 337., 340. és a 357. oldalakon).

A diagramok közül csak példaként említtem meg a II. kötet 165. és 170. oldalán levő ábrákat, amiket fölnagyítva szemléltetésül ügyesen értékesíthetünk óránkon az elméleti tételek megmagyarázására. Ugyancsak felhasználhatónak tartom a II. kötet 171–173. lapján levő fejlődési grafikonokat vasúthálózatunk, szántóföldjeink, terményeink, állatállományunk helyzetéről.

Mivel a történelem komplex tudomány, így ez a munka sem mellőzhette az egyes korszakok művelődéstörténeti anyagát. Irodalmunk közéleti jellegű volt a múltban, és az a jelenben is. A lélek mérnökei, az írók és költők egyúttal hadak hazánk minden fontos eseményével, és aktív szerepet vállaltak a népünk történetének formálásában. Éppen ezért nem meglepő dolog az, hogy az egyes részletek feldolgozói a költészetből vett idézetekkel, írások, irodalmi irányzataink, a színház, zene és a művészetek ismertetésével tették teljesebbé a kör politikai eseménytörténetét.

Sok történeti kiadványban hiányolhatjuk a név- és helységmutatót. Ezt a bemutatott munkában megtalálhatjuk. Nagyon hasznos kiegészítése még a műnek a közölt időrendi táblázata is, amiben a tárgyalat szövegrészben meg nem jelölt apró dátumokat is megtalálhatja az olvasó. A szerkesztők ugyancsak értékes bibliográfiai tájékoztatót is közöltek azok részére, akik szakmai továbbképzésüket akarják szolgálni, s egy-egy korszakban részletesebben óhajtanak elmélyedni.

Mindent összevéve: feladatomban nem a mű szakmai tévedéseinek kimutatása, hiányosságainak föltárása volt. Ezt a szaktárgy elméleti kutatói számára fönttartott kötelességnek tekintettem. Néhány megjegyzéssel az általános iskolában működő kartársak figyelmét a tárgyalat műben rejelő értékekre óhajtottam felhívni, amiket felhasználva tartalmasabbá, elmélyültebbé, korszerűbbé tehetjük történelemóráinkat. A „Magyarország története” című munka nyeresége történelmi szakirodalmunknak. Várjuk a nagy összesítést, a milleneumi kiadványhoz és a Hóman–Szekfü-féle kiadványhoz hasonló méretű és a szaktudomány művelőinek szánt, még részletesebb marxista szellemű összefoglalását hazánk történetének.

Dr. Huszka László
metodikus

A TÖRTÉNELEMTANÍTÁS SZAKMŰVELTSÉG-KÖZVETÍTŐ FELADATAI AZ ÁLTALÁNOS ÉS KÖZÉPISKOLÁBAN*

Az a körülmény, hogy az ún. általános műveltség a szakmai műveltség elemeire épül, szükségszerűen állít a történelemtanítás elé is olyan feladatot, hogy a hagyományos köztörténelem mellett azokból az ismeretekből is közvetítsen, amelyek a szorosabb értelemben vett szaktárgyi műveltség körébe tartoznak, s amelyeknek igazi birtokosai is csak a céhbeli szakemberek lehetnek. Jelen cikkünk e nem jelentéktelen feladatkör egy részleteivel kíván foglalkozni, éspedig azzal, hogy milyen tennivalók hárulnak ebből az általános és középiskolákra.

Mit nyújthat tehát az általános és középiskola a céhbeli szakember műveltségéből, ha a társadalom részéről megnyilvánuló általános műveltség-igénynek meg akar felelni? A kérdésre – mondani se kell – nem könnyű a válasz. Ma még messze vagyunk attól, hogy a társadalom sebes változásokkal újuljon, és éppen ezért még meg sem állapodott igényeit

ebben a vonatkozásban úgy ismerhetnénk, mint, mondjuk, félévszázaddal ezelőtt ismerték. A tapasztalat és a megfigyelés alapján azonban mégis rámutathatunk néhány olyan ismeretre, amelyre a történelemtanításnak is programjába kell vennie, ha a fenti igényre tekintettel kíván lenni.

Igy például egészen bizonyosan szükség van arra, hogy foglalkozzunk azzal, hogy mi a történelem, mi annak a tárgyköre, melyek a módszerei, mi a szerepe a társadalom életében, hiszen a mai, modern ember sem nevezheti magát általánosnak műveltségűnek anélkül, hogy ezekről a dolgokról valamilyen többé-kevésbé pontos képe ne lenne. Hiszen – és ezt nyugodtan jelenthetjük ki –, amit az ember a humánról tud, azt elsősorban a történelem által tudja. Jelentős előrelépés volna e tekintetben, ha ezekről a kérdésekről – más tárgyakhoz hasonlóan – a tankönyvek is szólnának. Igen hasznos lenne, ha ezeket

* Jelentős segítséget nyerhetnek a kartársak a cikkben tárgyalat ismeretek tanításához a szerzőnek A történelem segédtudományai, forrásai és a történelemtudomány módszere Bp. 1963. c. főiskolai jegyzetéből.

az ismereteket jól megfogalmazott, színes bevezetés összegezné, amely alkalmas eszköz lehetne arra is, hogy felkeltse a tanulók történelem iránti kedvét, amelyet nagyon sokan csak azért nem tanulnak szívesen, mert nem látják értelmét, és csak ügyesen szerkesztett ócskaság — kollektiót látnak benne.

A magam részéről azt is fontosnak tartanám, hogy olyan fontos terminusok tisztázására is sort kerítsünk, mint amilyen pl. a történelem és a történet, amelynek helytelen, pontatlan használata már a szaklapokba is belepott magát, holott minden filozófiailag iskolázott történész és történelemtanár tudja, hogy a történelem az ismeret, a gondolati képmás kifejezése szolgál, míg viszont a történet a történet, az objektív valóságot fejezi ki.¹ További fontos feladat volna az egyetemes és a magyar történelmi periodizáció tisztázása is. Itt, nemcsak az időhatárok kijelölését tartanám fontosnak, hanem annak az elvnek megtanítását is, amely alapul szolgál a történelmi korok kijelöléséhez. Feltétlenül hasznos munkát végezne a középiskolai történelemtanítás, ha pl. elmélyítené, hogy az öközfősség a történelmi értelemben vett őstörténetnek, a rabszolgatartó társadalom az ókortak, a feudalizmus a középkornak, a kapitalizmus az újkornak, a szocializmus a legújabb kornak felel meg.

A társadalom részéről megnyilatkozó általános műveltség-igény szempontjából okvetlenül fontos volna fogalmak tisztázása is, mint pl. a forrás, vagy kútfő fogalma. Esetleg azon is el kellene gondolkodnunk, hogy tanítsunk arról is valamit, hogy hogyan születik a történetíró munkája nyomán a történelmi kép. Nagyon sok tévhitnek, és helytelen el-

képzelésnek vehetnénk így elejét, nem is szólva arról, hogy ezzel nagyban járulhatnánk hozzá, hogy helyreálljon a történelem iránt, sajnos, erősen megrendült bizalom.

Ugyancsak a fent említett általános műveltség-igény alapján lehetne gondolni arra is, hogy programba vegyük az olyan fogalmak megtanítását, mint gesta, krónika, legenda, oklevél, memoár, sajtó, törvény, stb., hiszen mindezek közhasználatú fogalmak. Fogalmak, amelyeket igen sokan használnak, de anélkül, hogy tisztában lennének pontos jelentésükkel. Jó lenne, ha ezekre a fogalmakra a tankönyvírók is gondólnának, és a köztörténelmi anyagban szólnának röviden róluk ott, ahol, illetve amely korban ezek jellegzetes forrástípusok.

Végül lehetne gondolni arra is, hogy beleszőjenek egyet-mást a tankönyvek anyagába a szerzők a levéltárakról és a levéltári munkáról is.

Tudjuk, fenti gondolataink bizonyos tekintetben nyitott kaput döngetnek, hiszen középiskolában a humán tagozatú osztályok ún. forrásfeldolgozó órái már sokat valósítottak meg ezekből a feladatokból. De kérdés: nélkülözhetik-e teljességgel ezeket az ismereteket az arccal reáliák felé állított osztályok? Mi, úgy véljük, hogy — nem. A középiskolai történelemtanítás csak akkor tehet eleget maradéktalanul a szakműveltség-közvetítő feladatainak, és csak akkor felel meg igazán a társadalom részéről joggal támasztott általános műveltségi-igénynek, ha a mondott ismeretekből a tanulóifjúság egészét részesíteti.

Kávássy Sándor

A KISLABDAHAJÍTÁS GYAKOROLTATÁSÁNAK JÁTEKOS MEGOLDÁSAI AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA EGYES OSZTÁLYAIBAN

Ha elfogadjuk vezérelvként a kislabdahajítás játékos gyakoroltatására vonatkozólag azt, hogy az egyes osztályokra lebontott hajító fokozatokat minél több gyakorlással kell megszilárdítanunk és ugyanakkor a játékos foglalkoztatásról is gondoskodnunk kell, úgy a tantervi játékok csak annyiban szorulnak módosításra, hogy az ott alkalmazandó dobómozgások végrehajtását fokozottabb ellenőrzéssel hajtatjuk végre, szigorúan ügyelve a kettős célkitűzés összegyeztetésére. Ez gyakorlatban igen nehéz feladat a tanár és a tanulók részére egyaránt, mert a játékoságot jellemző fel szabadultság sokszor az ösztönösség előtérbe kerülését eredményezheti, ami a gyerek magával hozott dobókésztségét engedi inkább érvényesülni a még nem eléggé automatizált, de a távlati céloknak egyedül megfelelő hajító mozgás helyett. Mi legyen tehát az eljárásunk? Kössük gúzsba a gyerekeket a tanított és már gyakorolt dobó

¹ Lásd erre a szerző Történelem, történet c. cikkét, Módszertani Közlemények 1965. 3. sz. 233—235. lapjain.

fokokat szigorú betartásával? Semmiesetre sem! Ellenőrzésünk és ezzel kapcsolatos hibajavításunk feleljen meg itt is azoknak az elveknek, amelyek szerint a játékok folyamatosságának biztosítása érdekében csak kirívó és gyakori hiba esetén nyúlunk a megállítás és a hibajavítás eszközéhez. Erre minden játék lehetőséget nyújt az előírt szabályok szükséges magyarázata és következetes betartása közben. Tévedés lenne ugyanis azt hinnünk, hogy a felső tagozat tanulói nál könnyebb a dolgunk, mint az alsó tagozatosoknál a különféle megkötések alkalmaztatása területén. Mert minél nagyobbak a tanulók, korra vonatkoztatva, annál több módját hajlandók kitalálni a kötöttségtől való eltávolodásnak. Az a türelmetlenség tehát, amelyről már gyakran írtam, egyaránt jellemző a fiatalabbakra és idősebbekre különösen akkor, ha a játékos teljesítményt mérhetően is kifejezésre akarjuk juttatni. Miután a felső tagozat játéakai leginkább ilyenek, az egyre jobb eredményre való törekvés a már jól begyakorolt dobómozgásokat is azzal a veszéllyel fenyegeti, hogy azokat a gyerekeket társaik megelőzése érdekében feláldozzák a technikailag nem helyes, de még eléggé automatizált hajító mozgás alkalmazásával, amit mint kezdetit magukkal hoztak. Mindezt — anélkül, hogy tudnák —, a cél szentesíti az eszközt elv alapján.

A Tanterv szerinti dobásgyakorlatok közül a kislabdahajítás távolba, a távolba és céldobó versenyek technikai kiviteleztetése önmagától megkívánja a hajító mozgások tanult formáinak alkalmazását. A komolyabb probléma az egyes osztályok testnevelési játékeinál kezdődik, amelyeknek formája lényegesen nagyobb mozgásszabadságot biztosít a tanulók számára, mint pl. a labdaadogató váltó és a különféle sorversenyek, ahol éppen a *végrehajtási mód* meghatározója a játékos versengésnek, amely a tanár részéről a felmentett tanulók bevonásával szinte 100 százalékosan ellenőrizhető és javítható. Valljuk be azonban, hogy a gyerekek részére nem ez az igazi játék éppen azért, mert mind a mozgás mennyisége, mind annak formája mindenkinél pontosan megszabott. Az egyént jellemző mozgáskedv és annak a mozgás minőségében és mennyiségében jelentkező különbözősége korántsem olyan feltűnő, mint az úgynevezett testnevelési (iskolai) játékoknál, amelyeknél a gyerekek egyénisége a legteljesebb mértékben érvényesülhet, és az őszinte, spontán megnyilatkozás által igazi énjük megismerésére a legjobb alkalmakat biztosíthatjuk. Éppen ezért foglalkozunk minél többet ezekkel a játékokkal. Azonban nézzük meg, melyek azok a változtatások, amelyek az előírt játékok lényegének meghagyása mellett a hajító mozgás helyes beidegzésére és megszilárdítására is lehetőséget biztosítanak.

5. osztály

Az itt ismertetett játékokról már tettem említést a IV. osztály játékos foglalkoztatása tárgyalásánál, de a teljes részletesség kedvéért ismételtelen megemlékezem ezekről. „Vadászlabda”. A céldobás gyakorlásának egyik kiváló eszköze ez a játék, de mozgó célpontra. Miután a játékszabályok nem kötik meg a dobás végrehajtásának módját, ezt a kettős cél érdekében meg kell tennünk! Ez a felső dobást jelenti, amely alig tér el a gyerekek kissé oldalról vezetett céldobásától. Amikor már egy-nél több vadász van, szinte természetes követelmény az, hogy az összejátszás felső dobással történjék. Ha az ellenőrzés a tanár részéről megfelelő, a „vadászat” el fogja érni ilyen szempontból is a kitűzött célját, és szórakoztató jellege mellett annak gyakorlati hasznossága is érvényre fog jutni. „Fogyasztó szétszórta”, más néven „Fris-sítő”. Abban különbözik az előzőtől, hogy a célpontok kevésbé mozgékonyak — szándékosan, mert a találat elleni védekezés egyik hatásos eszköze a labda elkapása és nemcsak a találat előli menekülés. Mivel a labda elkapása a láb tájékán a legnehezebb, a dobó oda fogja irányítani labdáját, ami a gerelyhajítás egyik leglényegesebb mozzanatát juttatja érvényre, mégpedig a csuklóval való irányítást, amely adott

esetben a szer hegygel való „talajfogását” jelenti, és ezzel a dobás érvényességét is biztosítja. Így találkozik össze a felsőtagozatos tanuló játéka az alsó tagozatban tanult mozgásfokozattal, különös tekintettel annak távlati jelentőségére. Amikor tehát a játék egyéb szabályait betartjuk, egyúttal ennek a mozdulatnak a fontosságára is felhívjuk a tanulók figyelmét, tudatosítva annak távlati lényegét a *miért* megindoklásával. Hasonló céllal és módon játszatható a „Fogyasztó körben” is.

Amíg a felsoroltak és a többi nem említett játékok inkább az egyén adottságait tükrözik, a különféle labdaadogató váltó- és sorversenyek a közösség érdekeinek — az egyén teljesítménye által történt képviselést juttatják kifejezésre. Értékük tehát a bizonyos fokú kötöttség ellenére is felér a többi játékokéval. Magasabb évfolyamokról lévén szó, a távolság növelése az, amely megkülönbözteti az alacsonyabb osztályok követelményeitől. Ez mindig olyan legyen, hogy a legjobbak érdeklődését biztosítsa, és ugyanakkor a leggyengébbek teljesítő-képességét ne haladja meg. Ennek az elvnek a betartása nemcsak erre az esetre vonatkozik, hanem minden olyan követelmény megállapítására, amely a közösségen belüli teljesítmények elérésére biztató hatással lehet.

Amíg ezek a labdaadogató váltók az alsó tagozatban általában helyből dobással történnek, és legtöbbször egy kiállított adogató által, itt már lényeges változtatást eszközölhetünk, mégpedig a *járással* összekötött formát, amelynek befejező mozzanata a labda kidobása, átdobása a szemben levő társnak. Szinte természetes, hogy a dobás végrehajtása után a tanuló a dobás síkjában folytatja útját annak a sornak a végére állva, amelyik felé labdáját elhajította. Ha kezdetben ezt a mozgást a háromlépéses dobóritmusban végeztetjük tanulóinkkal, ezzel nemcsak a kislabdahajítás követelményeinek teszünk eleget, hanem a kézilabdázás mozgására is előkészítünk, miáltal a tantervi célkitűzés megvalósításának egy újabb szempontját is kifejezésre juttatjuk. A Tanterv és Utasítás által nem kötelezően előírt, de ha a körülmények megengedik, és főleg idő jut rá elegendő, akkor feltétlen iktassuk még be tanításunkba a következő, az 5. osztályban ismételten játszatható testnevelési játékokat; amelyekről a 4. osztályban részletesen nem írtam. „Szabadulás a labdától”. Sokféle változata ismeretes. Megjátszatható gurítással, dobással, rúgással stb. A forma megválasztását mindig a gyakoroltatás célkitűzésétől tegyük függővé. Ebben az esetben, lévén a hajító mozdulatok beidegzése a fő cél, a dobással megoldandó változatáról beszéljünk, és még közelebbről: egy megfelelő magasságon kifeszített kötél vagy háló, esetleg röplabda közbeiktatásával.

Maga a játék a célbadobás csapatban történő megoldatása, mivel a labdákat mindig oda kell hajítani, ahol nem áll senki az ellenfél térfelén, hogy a visszajátzás — időben — minél későbbben következhesse be, és ugyanakkor a hajított labda az ellenfél térfelének a határvonalain belül érintsen talajt. Nehezíti a feladat megvalósítását a játéktér közepén kifeszített kötél vagy háló, amely mint kényszerítő eszköz a dobás ívét is többé-kevésbé meghatározza. Ez az ív ismét a hajítás röppályájára emlékeztet, hacsak nem a hálón való átejtést alkalmazzák esetenként a gyerekek, kihasználva a háló melletti terület védtelenségét. Messzebbre való célzás esetén azonban feltétlenül az egykezes felső dobást fogják igénybe venni, de csak akkor, ha koruknak és nemüknek megfelelő nagyságú és súlyú labdákat bocsátunk rendelkezésükre. Ezt, a hajító mozdulatok gyakoroltatása és megszilárdítása mellett mindig az fogja pontosan megszabni, milyen más célkitűzések megvalósítását akarjuk még a játékkal megoldatni. Pl., ha annak különleges törzs- és vállerozsztó jellegét is ki akarjuk domborítani, akkor a felfújott labdák helyett könnyű, tömött labdákat használunk, amelyek házilag is elkészíthetők az egyébként is beszerezhető hajsza-labdák mintájára.

Érdekessége ennek a játéknak még az, hogy amíg az eddigiek folyamán mint célt keresték egymást tanítványaink, most éppen az ellenkezője jut kifejezésre a szabad területre való dobás próbálgatása által. A technikai feladatok teljesítése mellett tehát az értelmi funkciók is előtérbe kerülnek, ami szintén előkészítést jelent a távlati tervünknek, mégpedig az egy-egy dobás végrehajtását megelőző hajító mozdulatok pillanatyai átgondolása által, kiemelve azok közül a legdöntőbbet mind a jelenlegi játék célszerű megjátszása közben, mind az esetleges későbbi kislabdahajtás vagy gerelyhajítás végrehajítását megelőzően.

„Kiszorító”. Felsőbb osztályokban ugyanúgy játszható, mint a 4. osztályban. A kortól és nemtől függően csak a játékeszközként alkalmazott labda, felfújt vagy tömött, és a játéktér nagysága változtatandó. Míg a „Szabadulás a labdától” inkább célbadobó játék, addig a „Kiszorító” mindkét jelleget egyesíti magában, de főleg a távolbadobás érvényesítésével. Tekintettel arra, hogy a visszadobás joga át nem ruházható, mindenkinek részt kell vennie a játékban, sőt, mivel a dobás nagysága döntően befolyásolhatja a játék végső kimenetelét, a győzelem kivívásának egyik követendő taktikája a gyengébb dobókészségűekre való rájátszás lehet. Ez az egyrészt ésszerű, másrészt pedig kényszerítő helyzet éppen azokat foglalkoztatja a legfőképpen, akiknek több gyakorlásra van szükségük mind technikai, mind az eredményesség — szempontjából.

A „Kiszorító” játék menete bő lehetőséget biztosít a dobás közbeni hajító mozdulatok ellenőrzésére és az ezek kapcsán jelentkező szükséges hibajavításra. A labda elkapása esetén a szabályok által biztosított három ugrólépés pedig a háromlépéses dobóritmus próbálgatására ad bőséges lehetőséget, amely a kislabdahajtás tanítandó mozgásformáját és ezzel egyúttal a gerelyhajítás távlati feladatait is előkészíti, és mindezt úgy, hogy magán a játékon lényegesebb változtatást eszközölni nem kell. Ami pedig mint külön követelmény jelentkezik, ha először problémát is okoztanulóinknak, a türelmes javítgatás eredményeképpen előbb vagy utóbb — az adottságoktól függően — a dobás nagyságában fog mérhető változást előidézni a végrehajtás csiszolgatása által.

6. osztály.

„Pontszerző”. A célbadobás gyakorlására is alkalmas játék. „Labdacica” néven már szóltunk róla, de amíg ott maga a játékoság volt a jellemző, itt már versenyszerűen számoltatjuk azokat a szerzett pontokat, amelyeket a tanulónak a labda eldobása és elkapása által kell egy csapaton belül szereznüök az ellenfél kijátszásával. A játéktér is meghatározott nagyságú a gyerekek dobókészségének megfelelően. De éppen ezért itt már nagyobb a távolra- és célbadobás jelentősége. Az a tény pedig, hogy a játékszabály pontosan megszabja a labdát birtokló megközelítésének távolságát, 1 méter, és az eldobott labda csak röptében lehetséges elkapását, ez a védettség természetes követelményként teszi lehetővé a labdahajtás helyből vagy esetleg egy lépéssel történő kivitelezését. Módjában van a tanárnak az is, hogy a határvonalon túljutott labdát a kétkezes bedobás helyett egykezes felső dobással hajtassa végre. Nem döntő ugyanis a játék végső kimenetele szempontjából az, hogy a bedobásnál melyik sportjáték szabályát alkalmaztatom. A kislabdahajtás megfelelő fokozatainak gyakoroltatása azonban megkívánja, hogy az egykezes hajító mozgást minél többször végezhessek a tanulók anélkül, hogy ez a játék folyamatosságát bármilyen szempontból is zavarhatná, sőt, a gyors indításnak egyik jelentős eszközét már most kipróbálhatják, amelyre pl. a kosárlabdázás alkalmával nagy szükségük lehet.

A „Pontszerző” különböző változatai csak növelik a célba- és távolbadobás gyakorlásának lehetőségeit. Az érintőmagasságban való kötelező hajtás pedig a csuklóval

történő irányítás célszerűségét hivatott biztosítani, ami ugyancsak jól ismert már a kislabdahajítás által, és egyúttal döntő mozzanata a gerely irányításának és feltétele a dobás érvényességének a szer szabályos talajérintésével. Ugyancsak az egykezes felső dobás beidegzésére nyújt kiváló alkalmat a „Zsámolylabda rádobással egy zsámolyra” elnevezésű játék is. Miközben a tanítványok a kézilabda rávezető formáit gyakorolják, a labdahajítás megkívánt fokozata is megszilárdítást nyerhet egyúttal. Az előzőekkel szemben a „Várméta” a célbadobás mellett a távolságra való törekvésnek lehet célszerű próbája.

A 6. osztály tantervi anyagából a kézilabdával való foglalkozás kitűnően egészíti ki az ugyanitt tárgyalt dobásgyakorlatokat. Hiszen az egykezes felső dobás helyben és mozgással, a kapuralövés állóhelyből és mozgás közben mint technikai elemek és ugyanezeknek taktikai megoldása nem más, mint a kislabdahajításnál tanult egyes dobófokozatok játékos gyakorlása. Aki ott már átlagon felülnek mutatkozott az egyes dobómozzanatok összekötött kivitelezésében, annak a kézilabdázással sem lesz különösebb problémája, különösen ha játszani is szeret. De melyik gyerek nem szeret játszani, még hozzá labdával? Nagyon ritka eset az ilyen!

Nem lenne helyes és célszerű azt állítani, hogy a kislabdahajítás és a kézilabdázás hasonló mozdulatai fölé- és alárendeltségi viszonyban vannak egymással. Az igaz, hogy az egyik időben — az oktatás szempontjából — megelőzi a másikat, és éppen ezért bizonyos tekintetben mint rávezető gyakorlat is alkalmazható a kézilabdázással kapcsolatban. A kettő tehát nagyszerűen kiegészítheti egymást, ha a hajító: kislabda, és az átadó, lövő mozdulatok: kézilabda, végrehatásában mutatkozó különbséget az adott esetben ki tudjuk küszöbölni, küszöböltetni tanítványainkkal. Az eddigi tapasztalataim azt bizonyítják, hogy nem könnyű feladat. Persze, ez a jól látható különbség főleg akkor mutatkozik meg élesebben, amikor tanulóink valamelyike már intenzívebben foglalkozik egyik vagy másik sportággal, mondjuk a gerelyhajítással vagy a kézilabdázással. Ez a lehetőség az általános iskola felső tagozatában még nem jelent különösebb „veszélyt”, mert a gerelyhajítás nem tantervi anyag. Meg kell azonban ezt az eshetőséget említenem, mert előfordulhat, hogy tanulóink közül néhány, a tehetségesebbek, tagjai egy sportiskola atlétikai szakosztályának és azon belül ismeretséget kötnek a gerelyhajítással is, hacsak annak játékos formájában, és ezáltal már összetételezhetőnek azzal a bizonyos kislabdát és kézilabdát jellemző különböző hajító mozdulattal, amely mint figyelemre méltó jelentkezik.

Mi is ez a különbség? *A dobókar térben és időben végzett munkája!* Amíg pl. a kislabdahajításnál a dobókar dobósíkjában történő visszavezetése nem időhöz kötött, és a hajítást megelőző helyzete lazán nyújtott, addig a kézilabdánál főleg a lövés kivitelezésének rövidege döntő jelentőségű az ellenfél részéről lehetséges akadályoztatás miatt. Éppen ezért a lövést megelőző előkészítő mozdulatlak rendkívül gyorsnak és rövidnek kell lennie időben és útban, ami a kidobás és eldobás, lövés előtti karhelyzet lényeges különbözőségében mutatkozik meg. Talán a gerelyhajító kézilabdázó és a gerelyhajítással is foglalkozó kézilabdás gerelyhajításának és kézilabdázásának rövid jellemzése világít rá legjobban erre az eltérésre. Az pedig: az előbbi hosszabban vezetett és ennek megfelelően lassúbb előkészítéssel fogja csak megvalósítani az edzés és mérkőzés közben a lövőmozdulatokat, az utóbbi pedig főleg csak karral, sokszor alkarral fogja a gerelyt kidobni. Mindkét végrehajtás megegyezik abban, hogy előbb vagy utóbb sérülésre vezethet. Az elsőnél az ellenfél közbeavatkozása, szabálytalan, a másodikonál pedig a könyökre hajtó rendkívüli megterhelés miatt.

A végrehajtásban mutatkozó eltérés ellenére is mindkettő megfér egymás mellett az általános iskolás korban, sőt nagyszerűen kiegészíti az egyik a másikat. Nyu-

godtan nevezhetjük tehát a kézilabdát, mint sportszerű játékot a kislabdahajítás egyik igen lényeges játékos megoldásának.

7. osztály

Itt is a kézilabda jelentheti a játékos gyakoroltatásnak legfontosabb alapját, mégpedig a tantervi többlet beiktatásával, amely egyrészt a technikai elemek külön történi ismételtetése, másrészt pedig a kézilabda csapatban is megvalósított játéka révén juthat kifejezésre. Feltétlen vállalni kell azt a „hiányosságot”, amely a kislabdahajítás szempontjából előáll, de ami megtérül a sokszori végrehajtás eredményeképpen bekövetkező fizikai erősödés és a dobmozgás megszilárdítása tekintetében. És mindez úgy jön létre, hogy a tanulók jóformán észre sem veszik a sokoldalú megterhelést a játék élvezetes izgalmi közepette.

8. osztály

Marad, illetve folytatódik a kézilabdázás. Van azonban egy játék, amelyhez hasonlólról már megemlékeztem. „Szabadulás a labdától”. Ettől a mostani abban különbözik, hogy csak egy labdával játszhatjuk; ez lehet felfújt vagy tömött, és a pályának csak szélességi hatásvonalai vannak. A végső, az úgynevezett alapvonalak hiányzanak. Neve: „Zsinórlabda végtelen pályán”. Az elnevezés pontosan mindent elárul. Egyébként a „Zsinórlabda” szabályai érvényesek erre a játékra is, mint változatra, de azzal a többlettel, hogy a röptében elkapott labdák a saját játékosársnak is átjátszhatók egyszer. Különbben mind a három-, mind az ötlépéses dobóritmusban végrehajtott labdadobást alkalmazhatjuk járással, majd futással, de természetesen csak helyből indulással. Az ellenőrzés teljes mértékben megvalósítható a játék vezetése közben, sőt a hibajavításra is módot találhatunk a játék megállítása nélkül annál is inkább, mivel ezek a gyakorlatok az általános iskola 6. és 7. osztályában már szerepeltek új oktatási anyagként mint a kislabdahajítás 16. és 17. fokozatai. Az a tény, hogy valamilyen játéknak minden órán kell szerepelnie, óriási lehetőséget biztosít a fő részben tanultak alkalmaztatására. Miután a testnevelési és sportszerű játékok szabályai meghatározottak, a kislabdahajítás gyakoroltatási célkitűzések megvalósítása érdekében olyan változtatásokat eszközölhetünk csak, amelyek ideiglenesen érvényesek egy-egy játékra vonatkozólag, és annak lényegén nem változtatnak csak annyiban, amennyiben azt a hajító fokozatok helyes beidegeztetése és megszilárdítása érdekében feltétlenül előnyösnek tartjuk a játékoság teljes meghagyása mellett.

Erre az eljárásra pontos mintákat adni nem lenne célszerű. A felsorolt példák is csak ehhez hasonló kezdeményezést hivatottak megindítani, illetve a hasonlók folytatását megerősíteni. A nevelő rátermettségétől, szakmai képzettségétől függ elsősorban, mikor, milyen módon kapcsolhatja össze a fő részben tanultak játékban való gyakoroltatását egymással úgy, hogy annak játékosan frissítő hatása valóban feloldódást jelenthessen az új tanítási anyag közlésekor fellépő testi, értelmi és idegrendszeri fáradtsággal szemben. De éppen ez a lehetőség biztosíthatja a testnevelést tanító kartársak óratervezésének egyéni szempontok által is bővített kivitelezését, és ez nyomhatja rá bélyegét megkülönböztetően oktató-nevelő munkájukra.

Glózik Pál



Iskolánk pár hónapja terepasztalt kapott. A zöldre festett görgős lábakon elhelyezett nagy tálcát és a hozzátartozó csomagolt tartozékokat kicsit bizalmatlanul fogadtam.

— Mit fogok mindezzel kezdeni? — kérdeztem magamtól.

A gyakorlat azonban azt bizonyította, hogy a terepasztal igen sokoldalúan használható korszerű szemléltető eszköz, melynek feltétlen ott a helye a földrajz órákon.

Az általános iskola ötödik és hatodik osztályos földrajz anyaga feldolgozása során állt módomban tapasztalatokat gyűjteni. Az eltelt idő rövidsége természetesen nem tette lehetővé, hogy a terepasztalon végzett munka minden módszertani és technikai kérdéséről egyértelmű véleményt mondhassak.

Azonban szeretnék eddigi tapasztalataim alapján is segítséget nyújtani azoknak a földrajzot tanító nevelőknek, akik most kapnak terepasztalt vagy most ismerkednek ezzel a szemléltető eszközzel.

Az ötödik osztály földrajz tanítása folyamán több felszíni formát kell tudatosítani a tanulóknak. „A felszín ábrázolása a térkép” című fejezet felsorolja a felszíni alapformákat: síkság, domboság, hegység. A domborzat alakjait típusainak megállapítása azonban nem könnyű feladat. Típusok a valóságban nem léteznek, az örökké változó felszínnek minden domborzati formája egyéniség, s a hozzá hasonló formáktól is különböző. A tanítási órákon egyedi tulajdonságokat emelünk ki, így egyedi fogalmakat alakítunk ki. Az egyedi fogalmak hasonló jegyei alapján történik a tanítás folyamán az általánosítás, a tipizálás, a lényeges jegyek kiemelése.

A terepasztalon végzett formázás a földrajzi jelenségek, a felszíni formák általános jegyeit érzékelteti. Ezért az itt folyó munkát az egyedi fogalomjegyek kiemelésére alkalmas vizuális, vagy audio-vizuális szemléltetésnek kell megelőznie. (A tankönyv ábrái, diafilmek, hangosfilmek.)

A hatodik osztályban Franciaország földrajzánál például bemutatjuk képről vagy diakepről a Bretagne-félsziget meredek pusztuló partját. Megfigyeljük a partvonalat, majd a terepasztalon mi is kialakítunk egy pusztuló partrészt, bemutatva, hogyan rombolja az apály és a dagály váltakozása, valamint a felcsapó hullámmás a partvonalat. A dagály és apály, az erős hullámmás meredek, szirtekre tagolt partrészt alakít ki — állapítjuk meg.

A terepasztalon történő szemléltetés tehát csak a többi szemléltető eszköz komplex alkalmazásával eredményes.

A terepasztal mintázás összefüggésbe hoz-

ható és hozzuk is kapcsolatba a munkafüzet, illetve a tankönyv megfelelő feladataival. Az egyes feladatok sokszor elő is írják mit kell kialakítani a formázás során. „Alakítsatok ki fennsíkot homokból” írja az ötödik osztályos munkafüzet a Bakony tárgyalásánál.

Az oktatási folyamat elsőleges követelménye, hogy a tanuló értse azt, amit meg kell tanulnia. A megértés azonban csupán alapkövetelmény. Az ismereteket úgy kell nyújtani, hogy alkalmazhatók és maradandók legyenek. Ezt azonban nem bízhatjuk a véletlenre, ezért szükséges munkánk eredmények ellenőrzése.

A földrajzi oktatás folyamán a felszíni formák elsajátításának ellenőrzésére eredményesen használható fel a terepasztal. A tanulók aktívan veszik ki részüket a munkából, s kézzelfoghatóan bizonyítják a mintázás folyamán, hogy milyen mélységben sajátították el a tanulás során az egyes fogalmakat, összefüggéseket.

Alakíttassunk ki számonkérés alkalmával a tanulókkal egyszerű felszíni formákat az ötödik osztályban. Alföldet, fennsíkot, domboságot, hegységet, folyót, tavat, hordalék-küpot. Hasonlítsák össze ezeket a térképpel. Készítsék el és értémezzék ezek keresztmetszetét.

A hatodik osztályos földrajz anyag számonkérésénél mélyföldet, vulkánt, tölcsér és delta torkolatot mintáztassunk.

Számon kérhetjük a medence feltöltődés bemutatását, de egyszerű keresztmetszeti rajzokat is készíthetünk.

A tanulók aktivitását használhatjuk fel a több tanulót foglalkoztató terepasztal munkánál felmerülő fegyverkezési problémáknál is. Azoknak adjunk munkát inkább, akik ezt fegyverkezett magatartásukkal kiérdemelték. Járuljon az önálló kísérletezgetés, a munka mellé a dicséret öröme is.

Legtöbb általános iskolában nagy létszámú osztályokkal dolgozunk. Ezért komoly problémát jelent a terepasztal elhelyezése. Feltétlen szem előtt kell tartanunk, hogy az oktatási folyamatban — az ismeretszerzés, az alkalmazás, a megszilárdítás és az ellenőrzés mozzanataiban — a tanulóknak önállóan kell résztvenniük, mert így ismereteik szilárdabbak lesznek és értelmi erőik jobban fejlődnek.

A terepasztalt tehát úgy kell elhelyeznünk, hogy minden tanuló bármikor bekapcsolódhasson a munkába, s tanuló társa vagy a nevelő munkáját is akadálytalanul figyelemmel kísérhesse.

Ha időnk engedi két részre oszthatjuk az osztályt, s így 18—20 főt tudunk elhelyezni úgy, hogy mindenki láthasson. Ha az osztályban dobogó is van, a tanulók egy ré-

szét itt helyezhetjük el, a szintkülönbség nagyobb rálátást biztosít. A helyén maradt másik csoportot munkafüzeti gyakorlattal vagy a már kialakított és megfigyelt képződmény rajzbeli rögzítésével foglalhatjuk le. Amíg például a hatodik osztályban az egyik csoportnak a holland mélyföldet alakítjuk ki, a másik csoport a már bemutatott és megbeszélte metszet képét rajzolhatja a munkafüzet *Hollandia című anyag* rész 2. pontja alapján. (Rajzold ide a ... parti dűne és mélyföld keresztmetszetét.)

Abban a szerencsés helyzetben vagyok, hogy az iskolai folyosó egyik része lépcsővel van megemelve. A két lépcsőnyi szintkülönbség módot ad arra, hogy az egész osztály egyszerre láthassa a munkát. A két lépcsőn az osztály felét helyezem el (18–20 főt) s a többi tanuló szétszórva az asztal szabadon maradt három oldala körül.

A terepasztalokat görgős lábakkal is felszerelhetjük, (a legújabbakat már így szállítja az IFÉRT), ezáltal a padok előtti mozgást könnyűszerrel megoldhatjuk.

A felszíni formák és a felszíni tájak tanításánál gyakran nyúl a tankönyv is a metszettekkel való szemléltetéshez. Azonban a metszet fogalmának megértéséhez, tehát a metszeti kép értékeléséhez bizonyos térszemléltre van szükség, amelyet a tanulóink öthatodik osztályos korukban még nem sajátíthattak el. Ezért úgy készítsük metszeteinket, hogy azok egyérelműen megfigyelhetők legyenek.

A terepasztalon végzett mintázás számtalan lehetőséget ad arra, hogy metszettel még világosabbá, érthetőbbé tegyük az ábrázolt felszíni formát. A hatodik osztályos tankönyv *Hollandia című anyag* részénél a mélyföld fogalmát keresztmetszettel is szemlélteti. Az eleven szemléletet azonban akkor közelítjük meg legjobban, ha a szóbanforgó felszíni formát terepasztalon is kialakítjuk. Miután alföldet, tengert és mélyföldet mintáztunk, kialakítottuk a főcsatornát a levezető csatornákat és két-három szélalmot ábrázoló figurát is tettünk a főcsatorna gátjára, keresztmetszetet készíthetünk a tengertől az alföldig. Nedves homokban a metszet vonalától léccel is elhúzzhatjuk a homokot; éles kontúrt kapunk. Fordítsuk úgy a terepasztalt, hogy ellenfénybe kerüljön a mintázott rész, így a meredeken

álló homok árnyékba borul, s a metszet képét adja. Erről a tanulók már könnyűszerrel le rajzolhatják rövid magyarázat után a keresztmetszetet.

Száraz homok esetén a fent említett módszer nem használható. Ebben az esetben egy üveglappal szemléltetjük a metszetet. A kontúr az üveglapon fog kirajzolódni. Puha szappannal körül is rajzolhatjuk a metszet körvonalát.

Ajánlatos az üveglap felső szélét —nehogy felsértse a mintázó kezét — behasított vastagabb gumicsőbe foglalni.

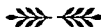
A kialakított formák szemléletesebbé tehető, ha azokat mintázás után valamilyen módon színezzük. A havasokat fehér műanyag forgáccsal érzékeltehetjük (Svájcc: Hogyan vándorolnak állataikkal a havasi pásztorok. Hatodik osztály.) A vizes részeket kék festékkel festhetjük meg, az alföldet pedig zölddel. Így azonban a homok szennyezetté válik, s amíg nem tudunk anyagában színezett anyagokat használni homok helyett, legtöbbször el kell tekintenünk a színezéstől.

A terepasztalon folyó munkát igen megkönnyíti a környezetünkben is fellelhető, könnyen beszerezhető segédeszközök használata. Az IFÉRT által szállított asztalhoz a görgős lábakon kívül formázó kanalat, a víz levezetéséhez gumicsövet és gumidugót is szállítanak. Jó szolgálatot tesz egy közönséges locsolókanna, amelyet ha egy ráhúzható gumicsővel megtoldunk törmelékkúp, vagy a folyók munkájának bemutatására is felhasználhatunk. Tereptárgyak jelzésére (szélmalom, település) táblai kréta mindig kéznél van. Természetesen legcélszerűbb megfelelő alakú kis modelleket készíteni.

A homokfelszín formáit egy porszívó segítségével alakíthatjuk ki. A porszívó kisértő tartozékával a legkedvezőbb szelet irányíthatjuk a száraz homokra. Így a dűne a tanulók előtt keletkezik s a futóhomokot is mozgásában tudjuk bemutatni.

A terepasztal munkánál a nevelő a vezető szerep, de a tanulók régi ismereteit az újjal összekötő gondolatai önállóan megfogalmazott általánosításokhoz vezetnek.

Esztergály Keve
tanár



ÚTTÖRŐ NÉGYTUSA VERSENYEK SZERVEZÉSE ÉS RENDEZÉSE

Az úttörő négytusa versenyekre általában jellemző, hogy azokon (házi, járási, városi, megyei, de még az országos bajnokságokon is) nagy tömegek indulnak. Ez a körülmény a rendezőket, de még a versenybírákat is nehéz helyzet elé állítja. A nehézséget fokozza még az is, hogy a tanulók többsége teljesen tapasztalatlan és járatlan a versenyzésben. Az alacsonyabb fokú (házi, járási, városi) versenyeknél problémát okozhat a fentiekben kívül a megfelelő számú és gyakorlott, továbbá pártatlan versenybíró beállítása is. A következőkben éppen ezért szeretnénk néhány tanácsot adni az úttörő négytusa versenyek rendezésére és lebonyolítására.

A versenyprogram összeállításakor gondolni kell arra, hogy a versenyzők — a lehetőségekhez képest — azonos körülmények között versenyezhesse.

Ezért először valamennyi résztvevő tanuló számára a 60 m-es síkfutást rendezzük meg. A rendelkezésre álló futópályák számától függően a tanulókat futamokba osztjuk be, majd a versenyt időfutamok alapján bonyolítjuk le. A futam-beosztásnál ügyeljünk arra, hogy az egy órsbe (rajba), vagy iskolához tartozó versenyzők lehetőleg külön futamokba kerüljenek. A versenyzőket futam-beosztásuk alapján vezessék be a rajthelyre. Az egyes futamokban indulókat a verseny lefutása után a célbírák állítsák sorba a befutási sorrendnek megfelelően. A céljegyző először a helyezési számot, majd az időmérők vezetője által bemondott időket írja be a verseny-jegyzőkönyvbe. Az egyes futamokban indulókat helyezésüknek a jegyzőkönyvbe történt beírása után, együttesen vezessék ki a pályáról.

A 60 m-es síkfutás lebonyolításához a következő versenybírák szükségesek:

- 8 időmérő (6 futópálya esetén; az első idejét lehetőleg három időmérő mérje)
- 3–4 célbíró
- 1 céljegyző
- 1 indító
- 1 felvezető (lehet tanuló is)

A 60 m-es síkfutás lebonyolítása után egyidőben kezdjük el a magas-, távolugrás és a kislabdahajítás versenyének rendezését. A résztvevő csapatokat forgószínpad-szerűen osszuk be a három versenyszám teljesítésére. Minden versenyszám megkezdése előtt minden csapatnak megfelelő időt és lehetőséget kell biztosítani a nekifutás kimerésére, és egy-egy próba-ugrás, illetve dobás végrehajtására. Ezt úgy lehet zökkenőmentesen megoldani, hogy a versenyben következő csapatokat már akkor szólítják fel bevonulásra, amikor még az előtűnik levő csapatok versenye folyik. A pályára történt bevezetés után a csapatok tagjai azonnal kezdjék meg nekifutásuk kimeré-

sét. Ez távolugrásnál történhet vagy a távolugró-gödör melletti futópályán, vagy szélesebb ugrógödör esetén annak egyik szélén a verseny folyik, a másik szélén a következő csapat tagjai nekifutásuk hosszát mérik ki, és egy-egy próbaugrást is végezhetnek. Kislabdahajításnál ez hasonló módon történhet, vagy a mérés ideje alatt a mérés zavarása nélkül.

Magasugrás

Egyszerre két csapat versenyezhet.

Lebonyolításához szükséges versenybírák:

- 1 vezető versenybíró

2 versenybíró, aki a léct emeli, illetve a levert léct felteszi (tanulók is lehetnek).

1 pályamunkás (tanuló), aki a homokot időnként fellazítja.

Távolugrás

Egyszerre egy, vagy két csapat versenyezhet. Minden versenyzőnek három kísérlete van.

Lebonyolításához szükséges versenybírák:

- 1 vezető versenybíró

- 2 térmérő versenybíró

1 pályamunkás (tanuló), aki minden ugrás után a homokot elsimítja.

Kislabdahajítás

Egyszerre egy, vagy két csapat versenyezhet. Minden versenyzőnek három kísérlete van.

A verseny gyorsabb lebonyolíthatósága érdekében a következő megoldásokat alkalmazhatjuk:

1. A dobópályát a versenyzők várható teljesítményének megfelelően, a dobóvonalától pl. 20 m-re, majd innen méterenként húzzunk egy-egy vonalat. Ezeket a vonalakat lássuk el a távolság szerint számokkal (20, 21, 22 stb.). Ez a megoldás hosszú ideig tartó előkészítést igényel, de igen gyors lebonyolítást biztosít számunkra. Az eredményeket a térmérő bírák bemondása alapján írjuk be a versenyjegyzőkönyvbe kb. 10–20 cm-es pontossággal.

2. A dobóvonalától 20 m-re, majd innen 5 méterenként húzzunk vonalakat (20, 25, 30 stb.). Minden versenyző legnagyobb dobását egy kis számozott táblával jelöljük. A jelzőtábla számát a versenyző nevéhez írjuk be a jegyzőkönyvbe. A mérés történhet a legközelebbi vonalról, vagy a versenyszabályokban előírt módon.

Lebonyolításukhoz szükséges versenybírák:

- 1 vezető versenybíró

3–3 térmérő versenybíró, aki az elért eredményeket bemondja, illetve táblákkal jelöli a versenyzők legnagyobb dobását, és végül azokat leméri.

Versenypálya

Az úttörő négytusa verseny gördülékeny lebonyolításának egyik fontos feltétele a ver-

senyiroda jó és szakszerű ténykedése. Feladata a versenyzők indulási jogosultságának (úttörő igazolvány, születési év, sportorvosi igazolás, stb.) ellenőrzése, a futambeosztások elkészítése, az induló csapatok versenyzési sorrendjének megállapítása, az elért eredmények alapján a pontverseny kiszámítása, stb. Ez a sokrétű és fontos feladat azonban csak úgy oldható meg, ha a versenyirodán működő versenybírák munkájukra már a verseny előtt felkészülnek. A beérkezett névszerinti nevezések alapján előkészítik a verseny-jegyző-

könyveket. Legjobb megoldásnak az látszik, ha minden csapatnak minden versenyszámhoz külön-külön jegyzőkönyv készül, mert így a verseny értékelése könnyebb és áttekinthetőbb lesz.

Helyes, ha a versenyirodára beérkezett jegyzőkönyveket azonnal feldolgozzuk. Az elért eredményeket a négytusa pontértéktáblázat alapján kiszámítjuk, és a csapat pontszámát összesítő értékelési lapra felírjuk.

Példa egy összesítő értékelési lapra:

Füü iskolák

Az iskola neve

Versenyszám	Kossuth L.	Kilián Gy.	Zalka M.	Zrínyi M.	Stb.	Stb.
60 m	345	347	306	322		
Távolugrás	332	314	288	333		
Magasugrás	340	348	366	317		
Kislabda	195	202	214	185		
Összesen	1212	1211	1174	1157		
Helyezés	I.	II.	III.	IV.		

Az értékelés folyamatosan, már a verseny alatt történjék, mert így az eredményhirdetés röviddel a verseny befejezése után megvalósulhat.

A versenyiroda jó működéséhez szükséges versenybírák:

1 versenytitkár

1—2 jegyző

3—4 összekötő (tanuló), aki az egyes versenyszámot vezető versenybírótól elhozza a már elkészült jegyzőkönyveket, és átadja azokat a versenytitkárnak.

Az úttörő négytusa versenyek szervezői, rendezői és versenybírái mindent kövessenek el annak érdekében, hogy a verseny a tanulónak kellemes, maradandó élményt jelentessen, mert sok tanuló talán éppen ezen a

versenyen jegyzi el magát az atlétikával. A versenybírák a szabályok-adta lehetőségek határain belül segítsenek nekik a sikeres szereplésben. Törekedjenek a verseny gördülékeny lebonyolítására, hogy a versenyzők feleslegesen ne ácsorogjanak. A verseny gördülékenységét különösen a tájékoztató versenybíró biztosíthatja. A versenyzőket *hangosbeszélőn* gyülekeztesse a jelentkezésre, hívja fel figyelmüket a pályára történő bevonulásra és versenyszámuk megkezdésére.

A jó verseny-előkészítéssel és rendezéssel nagymértékben elősegíthetjük a tanulók eredményesebb szereplését, s ezzel is hozzájárulunk az úttörő sport fellendítéséhez.

*Gaál Lajos
főiskolai docens*



Dr. FARAGÓ LÁSZLÓ

1911–1966

Hosszú és súlyos betegség után április 4-én 55 éves korában elhunyt Dr. Faragó László főiskolai tanár, egyetemi magántanár. Halálával a lélektan, a pedagógia és különösen a matematikatanítás módszertana kiemelkedő egyéniségét veszítettük el. Tudásával, munkájával belföldön és külföldön egyaránt előrevitte a pedagógia, elsősorban a matematikatanítás ügyét, nevét tisztelet és szeretet övezi.

Mi, szegedi pedagógusok személyesen csak néhány alkalommal dolgozhattunk Vele együtt. Életművének, munkásságának részletes ismertetését éppen ezért átengedjük azoknak a kartársaknak, akik közvetlen munkatársai lehettek életében. Könyvei, cikkei után azonban ismeri őt az egész ország pedagógus társadalma. Együtt gyászolunk a gyászoló családdal, hiszen minket is nagy veszteség ért, elvesztettünk egy embert, akivel közös volt a munkánk, a célunk, akinek a munkáiból tanultunk, aki kész volt és tudott nekünk segíteni.

Akkor leszünk méltók az emlékéhez, ha folytatjuk a munkáját.

Mosonyi Kálmán

ÚJABB NÉZŐPONT A TEHETSÉG PSZICHOLÓGIAI ÉS PEDAGÓGIAI MEGÍTÉLÉSÉBEN

(Tehetség és különleges képzés.

A pedagógia időszerű kérdései külföldön.
Tankönyvkiadó, Budapest, 1965. 82. o.)

A sorozat alcímeként „A differenciált oktatás problémái” szerepel. A szerkesztő ezzel is egységbe kívánta foglalni a különböző szerző tollából megjelent eltérő felfogásmódú tanulmányokat. Központi kérdésük ugyanis kétségtelenül „a differenciált oktatás” feltételeinek keresése, kutatása. Olyan alapvető pszichológiai terminológiák fogalmi tisztázását és tartalmi kibontását kívánják elősegíteni, mint az adottság, hajlam, tehetség, „speciális képesség” és még több személyiségjegy. A különböző nyelven megjelent tanulmányokban az egyes nyelvek sajátos kifejezése miatt meglehetősen terminológiai zavar mutatkozik a tanulmányok magyar fordításában. Ez érthető is, hiszen a különböző nyelvekben az elvont pszichológiai kifejezéseknek más-más nyelvi megformálása található.

B. G. Ananyev: A tehetség kialakulása c. tanulmányában fejlődéslélektani szempontból vizsgálja a képességek és tehetségek alakulását. A tehetséget (oderjonnosztj) az általános képességek kibontakozásának tartja, melyek az ember általános fejlődésének funkciói gyanánt jelentkeznek. A speciális képességet vi-

szonylag önállóknak véli, de végső fokon szerinte része az ember általános tehetségének, „amely az egyén — különböző tevékenységi formákban egyaránt meglevő — lehetőségeinek átfogó egészet alkotó struktúrája.” (6. o.) Másutt hangsúlyozza, hogy „a gyermek általános fejlettségének megnyilvánulása, funkciója a tehetség.” (7. o.)

Hans Hiebsch: Tehetség és iskolai tudat c. tanulmányában a következőképpen határozza meg a tehetség fogalmát: „Tehetségen (Begabung) a vele született hajlamokban (Anlagen) gyökerező s az élet során kifejlődő belső diszpozícióknak azt a rendszerét értjük, amelynek következtében egy ember képes arra, hogy bizonyos teljesítményeket véghezvigyen — feltéve, ha egyéb személyiségjegyek ebben nem akadályozzák.” (26. o.) Hiebsch elkülöníti az általános tehetséget a speciális tehetségektől. Így a tehetség fogalmán a veleszületett hajlamokon nyugvó belső teljesítménydiszpozíciót, mint a szubjektumban adott előfeltételt érti. Ennek alapján a tehetség fogalmi kibontakozásakor a hajlam és a fejlődésmenet problematikáját is tisztázni kívánja. Szerinte az általános tehetséget éppen a hajlamok alapján három tényező határozza meg: 1. azok a központi idegrendszeri „elemek”, illetőleg „egységeknek” a száma, amelyek szerepet játszanak a viselkedés szabályozásában, 2. a neuro-dinamikai folyamatok gyorsasága (mozgékonyasága), 3. egyes — jelenleg csak részben ismert — kémiai szub-

sztruktúrák jelenléte és hatása, amelyek „bizonyos ontogenetikus és aktuálgenetikus folyamatok tempóját és időpontját kiváltják és szabályozzák.” (29. o.)

Ohlhof: Tehetség és tanulmányi siker c. dolgozatában több helyütt is megkísérlé definálni a tehetség fogalmát. „Tehetségen (Begabung) olyan *viszonylag* tartós szerkezetet értünk, amely mint hordozó alap, mint egészként ható feltétel minden aktuális élmény, magatartás és formálás alapjául szolgál.” A későbbiek során: „a tehetség ugyanennek az individuális egésznek pillanatnyi kifejeződése a teljesítményben, vagyis a szellemi, művészi, gyakorlati-műszaki vagy sporttevékenység területén megnyilvánuló pillanatnyi teljesítőképeség.” (45. o.)

A tehetség kvantitatív elemeiről beszél; szerezte ez a fok a gyengeelméjűségtől egészen a zsenialitásig terjedhet. Nem határozza meg tehát lényegében a tehetség legfontosabb fogalmi jegyeit, hanem szerinte a lényeges elkülönítő jegyek a szellemi képességek minőségi oldalának területén keresendők. Ebben az értelemben beszél intelligenciaprofilról, amely szerinte az egyes képességek viszonylagos kialakultságát jelzi, úgy, ahogy azok a teljesítményben mutatkoznak. (41. o.)

A különböző módon értelmezett tehetségfogalom ellenére valamennyi tanulmány megemlíti abban, hogy a tehetség, de általában minden személyiség egy cselekvés, tevékenység közepette fejlődik, tehát az iskolai oktató-nevelőmunka körülményei között visszaható érvénnyel is alakul. Ennek következtében a személyiségjegyek mintegy feltételt szabnak a fejlődés számára és a feltétellel való élés, a pedagógiai ráhatás visszahat ezeknek a feltételeknek a javítására.

Ananyev hangsúlyozza, hogy a gyermek egy egész, melyben a megismerés a tevékenység fejlesztőleg hat. Ezért a tehetség terméke és feltétele az ember általános fejlődésének, az élet és a tevékenység különböző területein (7. o.). Találában állapítja meg, hogy az oktatásban is kétféle tevékenység kölcsönhatásáról szólhatunk, a tanítás és a tanulás, tehát a tanár és a tanuló tevékenység együttes hatásáról, amelynek eredménye a gyermek által elért tudásszint, s mértéke a tanulók előmenetelének megállapítása, a pedagógiai értékelés formájában. Ez a tudásszint azonban az oktatásnak csupán részeredménye, amely közvetlenül megmutatkozik az ismeretek, készségek és jártasságok értékelésekor (9. o.). Ezek a részeredmények azonban nem szabják meg a fejlődés lehetőségét a gyermekeknél. A tudásszint csak az oktatási folyamat múltjának és jelenének felel meg, de az életre való felkészültséget még nem determinálja. A tanulókonyosság és képezhetőség széles skálája áll a gyermekek előtt.

Az analízátorok fejlődése, a második jelzőrendszer, a beszéd, minden szenzoros aktus részeként befolyásolja a fejlődés egészét a fejlődés éppen a fejlesztő funkciók eltérő volta miatt is ellentmondásos és egyetlen. Ezért elő kell készíteni a speciális sajátosságok felismerését és kibontakoztatását a gyermek- és serdülőkorban Hangsúlyozza, hogy általános fejlődésről kell szólnunk, amely nem az egyes tantárgyak, hanem a nevelés együttes hatásából érthető meg.

Vizsgálatokat végzett különböző korú gyermekeknél a bukások okainak feltérására. Úgy találta, hogy nincs meg a kellő összhang az oktatás és a fejlődés között, mert főként egyes tárgyakból történt a bukás és olyan osztályban, ahol nem készültek fel eléggé a rákövetkező nehézségek elviselésére. Az első tagozatban sokszor nem készítik elő a gyermeket a felső tagozat követelményeinek helyes elviselésére és így az elsajátítandó ismeretek, készségek és jártasságok mennyisége elébe vág a képességek fejlődésének (17. o.). A képességek lassú, fokozatos fejlődése és az ismeretek gyors felhalmozódása között sokszor súlyos ellentmondás feszül, melyet csak az oktatás teljes megszervezésével lehet kiküszöbölni. A fejlődésben tehát egyenletlenségek mutatkoznak. Úgy találta, hogy bizonyos tantárgycsoportok eredményei kombinálnának egy meghatározott formában. Egyes gyermekeknél elsősorban a második jelzőrendszer fejlett, másoknál viszont a motorikus apparátus. Sokszor a nyelvi és a szenzomotorikus tényezőknek a mechanizmusok ellentétes egymással. A gondolkodás fejlődését pedig csupán a két mechanizmus kölcsönhatásában érthetjük meg. A tehetséget tehát nem elszigetelten alakítja egy-egy tárgy, hanem az egész oktató-nevelés, az oktatás közvetlen hatása az elért tudásszintben, közvetett hatása pedig a tanulókonyásban nyilvánul meg.

Hiebsch hangsúlyozza a személyiségjegyek kibontakozásában a tudatosan eltervezett oktató-nevelő tevékenység jelentőségét. A születéskor mindössze hajlam van adva, mely az ingerek befogadásának lehetőségét tartalmazza, így van arra mód, hogy a gyermek figyelmé, érdeklődése elsősorban olyan mozzanatokra irányul, amely benne jobban adott diszpozícióval egyes ingerek, analízátorok felé irányul. Mivel ennek következtében több inger jut egy adott analízátor területére, a visszacsatolás törvényszerűsége alapján tovább fejlődik a kérdéses analízátor s tevékenységében további szintet ér el.

Az adottságok, hajlamok elemzése vezette rá Hiebschet arra, hogy az iskolai kudarcokat vizsgálja. Úgy találta, hogy a bukások esetében a döntő tényezők a családi körülményekben, valamint néhány különösen megmutatózó személyi motívumban rejlenek.

Ezek a következők: általános testi gyengeség, gyakori betegségek, az iskolaérettség hiánya, egyes speciális képességek gyengesége, a munkához való nem kielégítő viszony, feltűnő magatartási zavarok. Matematikai-statisztikai elemzéssel kimutatta, hogy ezek az okok egymagában nem döntöttek a bukás létrejöttében. A rendezetlen családi körülmények a bukásnál fellelhető minden egyéb oknál erőteljesebben esnek latba. A megbukott tanulók egyharmadánál hiányzik az otthoni felügyelet, irányítás, ellenőrzés. Hetven százalékban rendezetlen családi viszonyokat lehetett találni azoknál a gyermekeknél, akiknél gyengeség mutatkozott „egyes speciális teljesítményben”. A munkához való rossz viszony és feltűnő magatartási zavar a bukott tanulók nyolcvan százalékánál csupán a rendezetlen családi körülmények esetében volt kimutatható. Joggal vonta le Hiebsch azt a következtetést, hogy „az iskolai teljesítményekre a vele született hajlamoknak valószínűleg nagyon csekély közvetlen befolyásuk van... sokkal valószínűbb ezzel szemben, hogy az iskolai teljesítmény létrejötte és színvonala — tehát a bukás is — elsősorban attól függ, hogy a környezetből — s főként a családból — fakadó feltételek az analitikus-szintetikus tevékenységet serkentik-e vagy gátolják”. (39. o.)

A tanulmányi siker és tehetség összefüggésének vizsgálatkor Ohlhfó is arra az eredményre jut, hogy a teljesítőképesség és alkalmazkodás zavarainál a gyermek környezeti problémájára kell felfigyelni. Hangsúlyozza a személyiségvizsgálat jelentőségét, melynek eredményeképpen bizonyos prognosztikus jelleggel lehet következtetni a tehetség kibontakozásának lehetséges szerkezetére. A gyenge iskolai teljesítmények szerinte egyáltalában nem döntően tehetség hiányából következnek. „Öröklési és környezeti feltételek tehát *elválaszthatatlanul, dialektikusan működnek* együtt az adottságok komplexumának érése-nél és strukturálódásánál.” (47. o.) Túlzásnak találjuk azonban azt a megállapítást, melyet Karl-Hermann Wewertzertől idézve hangoztat, hogy „Határesetben akár egy gyógypedagógiai tanuló is válhat a maga módján tehetségessé”. (55. o.) Az iskola legfőbb funkciójának tekinti, hogy a fejlődés dinamikáját ösztönözze, elősegítse olyan módon, hogy a gyermek művelődési igényeit, szellemi fejlődésének lehetőségeit kibontakoztassa.” Az iskola csupán érettségre nevelhet. A „személyiség” azonban a leélt életnek és sikerrel teljesített feladatainak eredménye.” (56. o.)

A tehetség korai felismerésének igényét vallja Nowiczki. A tananyag nő, s elsajátításának lehetőségét a tanulók pszichofizikai sajátosságai meghatározzák, és — tegyük hoz-

zá — korlátozzák. A különböző országok középiskoláinak differenciálódását az óratervek tükrében elemzi, s hangsúlyozza, hogy az időben és mértékkel beállított differenciálódás a gyermek tehetségének kibontakozását segíti elő. Ugyanezen a nézőponton van V. Thieke is, midőn a műszaki irányú tagozatos iskolák feladatait és struktúráját vizsgálja. A korai szakosítás szerinte nem jelenti az általános képzés korlátok közé szorítását, csupán az általános képzésnek a szakmai képzéssel történő szerves összekapcsolását.

A tanulmánykötet izgalmas olvasmány. Szerzői különböző módon értelmezik az alapvető pszichológiai fogalmakat, személyiségjegyeket, de megegyeznek abban, hogy ezek kibontakoztatását a korszerű, helyesen megreformált iskola végezheti csupán el. Dinamikusan izzó feszültség mutatkozik a szerzők ítéleteiben és törekvéseiben, melyeknek célja: korszerű tananyag, és iskolai oktató-nevelő munka eredményeképpen kibontakoztatni az egyes gyermekek személyiségére szabott fejlődésmenetet, hogy ezáltal a társadalomnak hasznos, az egyénnek kiegyensúlyozott életformát teremtsünk. A tanulmánykötet olvasása pszichológusoknak és pedagógusoknak egyaránt tanulságos és gondolatébresztő.

Dr. Geréb György

Gejza Olas, főiskolai adjunktus
Nyitra, Pedagógiai fakultás

DĚJEPIS A ZEMĚPIS VE ŠKOLE

(Történelem és földrajz az iskolában)
című folyóirat 7. évfolyamának (1964—65)
ismertetése — recenziója

A folyóirat a prágai Pedagógiai Könyvkiadó kiadásában (évente tízszer) jelenik meg. Az egyes számok terjedelme kb. 32 oldal.

Az említett folyóirat a történelem, a földrajz és a polgári nevelés tanításával kapcsolatos szak módszertani kérdésekkel foglalkozik. Jelenleg már a 8. évfolyama jelenik meg (azelőtt külön volt folyóirata a földrajznak és külön a történelemnek). Gazdagon illusztrált fényképekkel, térképvázlatokkal, diagramokkal stb. (amelyek jelentős mértékben elősegítik a közölt cikkek könnyebb megértését). A módszertani cikkek mellett szakcikkeket is tartalmaz. Recenziómban — helyszűke miatt — csak a földrajzi vonatkozású módszertani cikkeket ismertetném.

Az 1. szám Mária Riedlova cikkét közli „Bevezetés a gazdasági földrajzba az általános műveltséget nyújtó középiskolák I. évfolyamában”. A bevezetésben a szerző ismerteti a tanmenet értelmében a gazdasági földrajz tanításának célját, majd megállapítja,

hogy a tanmenet által kitűzött cél jelenleg nehezen érhető el, mert az alapfokú kilencéves iskola 9. évfolyamában a földrajzt nem tanítják, és ez elegendő ahhoz, hogy a tanulók a 6–8. évfolyamban nyert földrajzi ismeretanyaguk jelentős részét elfelejtsék. Ezért lényegesen megnehezül a tanító oktató és nevelő munkája. A tanmenet az általános műveltséget nyújtó középiskolákban az oktatás súlypontját a gazdasági földrajz oktatásában látja.

A szerző felhívja a földrajz tanítók figyelmét, hogy a bevezetéssel kapcsolatos fontos ismeretanyagot a tanítási órákon kellőképpen dolgozzák fel, mert ez az ismeretanyag az egész évi tananyag feldolgozásához mint vezérfonal szolgál. A szerző a továbbiakban konkrétan és részletesen tárgyalja, hogy az említett tematikus rész (5 óra) tanításának egyes óráin mit és milyen mértékben kell tanítani. A tanítási órákhoz helyes módszertani tanácsokat fűz, amelyek jelentős mértékben megkönnyítik a földrajz tanítók munkáját.

Otokar Tichý szerzőtől olvashatunk egy másik módszertani értekezést „*Új segédeszköz a matematikai földrajz tanításához*”. A bevezetőben a szerző megemlíti, hogy a jelenleg érvényes tanmenet szerint a természeti és matematikai földrajz tanítása csak az alapfokú kilencéves iskola 6. évfolyamában van bevezetve, de itt is csak aránylag röviden. Tehát az általános műveltséget nyújtó középiskolák földrajz tanmenetéből jelenleg teljesen hiányzik, és ezért az érettségizett tanulók nem szereznek megfelelő ismeretanyagot, ami feltétlenül szükséges a főiskolai előképzettséghez. A szerző többek között megállapítja, hogy a matematikai földrajznak egyik legnehezebb része a Föld mozgásával foglalkozó tananyag. A továbbiakban egy új segédeszközt ismerteti, amely „a Nap látszólagos mozgását szemlélteti”. Ezt a segédeszközt a matematikai földrajz több témájának a megmagyarázásánál is fel lehet használni. (A Módszertani Közlemények 10. évfolyamának 4. számában megtaláljuk az említett segédeszköz részletes leírását és módszertani használatát.)

A folyóirat 2. száma közli Antonin Bendl cikkét „A földrajz tanítása és a nemzetközi viszonyok” címen. A szerző munkájának bevezetésében megállapítja, hogy az emberiség fejlődésének ez a korszaka, melyben élünk, a szocialista országok lakói számára nagy változásokat hozott. Ezzel szemben Nyugaton a munkásosztály ádáz harcot folytat a kapitalista és imperialista törekvésekkel szemben az újért és a demokráciáért. E forradalmi változásokkal kapcsolatban nemcsak a társadalmi élet alapvető szerkezete változott meg, de ezek a változások az oktató és nevelő munka keretén belül a tanítót is új feladatok megoldásai elé állították. Az említett feladatok

megoldásai gyakran olyan bonyolultak, hogy a velük kapcsolatos problémákat csak olyan tanító tudja eredményesen megoldani, akinek megfelelő ideológiai és szakmai ismerettel, tudással rendelkezik. A fejtegetés további részében rámutat arra is, hogy az új tankönyvek csaknem évente kiegészített kiadásokban jelennek meg, mégsem tudják az események gyors változását követni. A tanítónak napról napra követnie kell a nemzetközi eseményeknek a változását hozzáférhető források szerint (napilap, rádió és televízió híradások, folyóiratok stb.). A szerző hangsúlyozza, hogy a bekövetkezett új politikai és gazdasági változásokat nem elég csak feljegyezni, összegyűjteni és ismertetni a tanulókkal, hanem ezeket szakdidaktikai és nevelési szempontból is meg kell világítani és helyesen indokolni. A továbbiakban több példával támasztja alá, hogyan kell az említett szempontok szerint az ismeretanyagot felhasználni.

Josef Doubrava értekezése „*A földrajz tanítás modernizálásának kérdései*”-vel foglalkozik. Munkájában beszámol az 1964. májusában lezajlott kerületi földrajz módszertani szakosok több napos állami értekezletéről. Itt több értékes és tanulságos előadás hangzott el a földrajztanítás modernizálásával kapcsolatban. Ezek közül a legértékesebb előadások közé a következők tartoztak: J. Doubrava: A földrajz modernizálásának időszéri kérdései és távlatai. M. Skalický: A földrajzi tananyag szemléltetése és a modern segédeszközök alkalmazása. D. Manica: A földrajzi kabinet berendezése és annak jelentősége és felhasználása az oktató-nevelő munka szempontjából. Č. Harvalík: Plasztikus térképek és modellek készítése és azok módszertani jelentősége.

A szerző megemlíti, hogy az egyes előadások után produktív viták zajlottak le a földrajz oktatás modernizálásával kapcsolatban. Az oktató és nevelő munka szempontjából ilyen és hasonló értekezleteknek nagy jelentőségük van.

František Čulík „*Az alapfokú kilencéves iskolák 6. és 7. évfolyamának földrajz tankönyveiben levő képzőművészeti tájrajzok festmények felhasználásával foglalkoznak*”. A legújabb kiadású földrajzi tankönyvek több képzőművészeti képanyagot is tartalmaznak. A szerző cikkében kiemeli e színes képanyag jelentőségét és ismerteti az oktató-nevelő munka szempontjából. Majd részletes megjegyzéseket fűz az egyes színes képek felhasználásához. Megjegyzi azt is, hogy némely képnek a kivitelezése alacsony színvonalon áll, de tartalmi szempontból sem felel meg teljesen a követelményeknek.

Ján Supa és Slavomir Juránek közös értekezése „*A földrajzi munkatér jelentőségéről és a munkatérén szerzett tapasztalatokról*” számol be. Többek között kiemeli azt,

hogy a földrajzi munkatér létesítése bizonyos esetben még fontosabb mint a szaktanterem. Megemlékezik arról is, hogy földrajzi munkatér idáig csak néhány iskolában létesítettek, de gyakran ezeket sem használják ki módszertani szempontból kellőképpen. Ezen a téren jó példát kellene mutatnia a pedagógiai fakultások földrajz tanszékeinek. A továbbiakban a földrajzi munkatér építésével, be rendezésével foglalkozik a cikk, és egy néhány hasznos módszertani útbaigazítást is megemlít.

František Čulík hasonlóan mint már az előbbi cikkében, az alapfokú kilencéves iskolák 8. évfolyamának a földrajz tankönyvében levő képzőművészeti reprodukciók munkájával foglalkozik és részletes felvilágosítást fűz a tankönyvben található egyes reprodukciókhoz.

A folyóirat 6. számában *Antonin Stejskal* cikke „Mit lehet felhasználni a lípecki tanítók tapasztalataiból a földrajz oktatásában”, a lípecki tanítók pedagógiai munkáját, módszertani tapasztalatait értékeli és egyben rámutat arra is, hogy a tapasztalatok alapján, hogyan emelhetjük az oktató-nevelő munka színvonalát a földrajz tanításában (a tanítási órára való felkészülés, az alkotó munka megszervezése, a tanulók ismereteinek értékelése-osztályozása az új tananyag ismertetése közben felmutatott aktivitás alapján, beszélgetési módszerek alkalmazása, a tanítási órák gondos tervezése stb.). Végezetül a szerző hangsúlyozza, hogy a lípecki tanítók progresszív módszertani elvek szerint új utakat keresnek az oktató-nevelő munka színvonalának emelésével kapcsolatban.

Stanislav Horník munkája „Földrajz tanítás az új tankönyvek szerint” megemlít néhány konkrét példát az alapfokú iskolák egyes évfolyamának földrajz tananyaga szerint, rámutatva a következőkre: a tanulók aktivizálása és önálló munkája, a térkép és a tankönyv használata, a házi feladatok módszertani tervezése stb.

Franz Wawrik „A földrajz tanítása az osztrák iskolákban” c. értekezése röviden ismerteti a földrajz tantervét az osztrák iskolákban, alátámasztva néhány felvilágosítással.

A folyóirat 7. számában *Miroslav Skalický* cikkét olvashatjuk „Gazdasági térképek jelentősége a Szovjetunió gazdasági földrajzának oktatásánál az általános műveltséget nyújtó középiskola 1. évfolyamában”. A szerző rámutat arra, hogy a Szovjetunió gazdasági földrajzának tanításában a középiskola 1. évfolyamában az egyik legfontosabb módszertani munkák közé tartozik a gazdasági térképek helyes felhasználása. A továbbiakban analizálja a Szovjetunió gazdasági földrajzának tananyagát, amelyhez több módszertani példát is fűz.

A 8. és 9. szám az új szakismeretek alapján csak szaktárgyi ismereteket közöl.

A 10. számban *Karel Venig* újra a lípecki tanítók tapasztalatainak az értékelésével foglalkozik. A R. Dvurcenszka lípecki tanítónő földrajz óráját analizálja és értékeli, amely tanítási óráján a tanulók aktivitásának és önálló munkájának fejlesztésére igyekszik.

A folyóirat e számában még foglalkozik *Katarína Moroňová-Zišková* a földrajz oktatásával a lengyel általános műveltséget nyújtó iskolákban. Munkájában röviden ismerteti az egyes évfolyamok tantervét az alap- és középfokú iskolákban, továbbá a földrajz oktatás célját és feladatát Lengyelországban.

Az ismertetett módszertani cikkek jelentőségüknél és tartalmuknál fogva sokoldalúak, lényegében helyes és megfelelő módszertani ismereteket, tanácsokat nyújtanak az alapfokú és középiskolákban működő földrajz szakosok számára. Előfordul azonban, hogy az értekezések csak áttekintően foglalkoznak a tantervek és tanmenetek ismertetésével. Meg kell jegyeznünk még azt, hogy a folyóirat a módszertani értekezéseken kívül számos olyan cikket is közöl, amelyek a legújabb források és adatok alapján vannak összeállítva és lényeges mértékben kiegészítik a földrajz tanítók szakismereteit. A folyóirat ezenkívül ismerteti és értékeli a legújabb tudományos értekezéseket és irodalmat, de beszámol a legújabb világgazdasági és világgazdasági eseményekről is.

Befejezésül megállapíthatjuk, hogy a földrajz tanításában mind Csehszlovákiában, mind Magyarországon kb. hasonló módszertani problémák, kérdések merülnek fel és ezért egyes komoly módszertani ismeretek-tapasztalatok a két folyóirat együttműködése alapján csak haszonnal járhat. S jó lenne, ha a jövőben mindkét folyóirat a legegyszerűbb módszertani kérdéseket a kölcsönös értekezések kicserélésével oldaná meg. Ez az út nagymértékben megkönnyítené és meggyorsítaná mindkét részről az oktató-nevelő munka színvonalát.

A LEVÉLTÁRAK

címmel jelent meg a Történelemszakköri Füzetek 3. száma, amelyet Gyapay Gábor írt, s a Tankönyvkiadó adott ki. A füzet méltó folytatása az előző években megjelent Bibliográfiának. A kitűnően szerkesztett könyvecske komoly segítséget nyújt a történelemszakkörök vezető tanároknak.

Az író ügyes történelmi összefoglalót ad a könyv elején mind a levéltári anyaggal, mind a levéltárak keletkezésével kapcsolatban, amelynek egyes kitételei, adatai jól használ-

hatók a történelemórákon is. Igen hasznos ez az összefoglalás, mert így együtt jó tájékoztatást ad a kevésbé gyakorlott szakkörveztőknek, de történelemtanároknak is.

A könyvecske hat fejezetre tagolt.

Az I. fejezet általános ismereteket ad az iratok keletkezéséről, őrzéséről. Sorra veszi az iratokat, s mindegyikről röviden tájékoztat. Mint említettem, e résznek különösen hasznát vehetik a történelemtanárok, de a kutatók is. Jól jellemzi az egyes iratfajtákat (dialakis összeírások, dézsmajegyzék stb.).

A II. fejezet az Országos Levéltárral foglalkozik. Közli nagy vonásokban a történetét, beosztását (szekciók, nagybetűs jel, fondok, állagok stb.). Tovább pedig ismerteti az ott elhelyezett anyagot: 1. A Magyar Kancellária Levéltára (A), 2. Helytartótanács Levéltára (C), 3. Abszolutizmus kori Levéltár (D), 4. Magyar Kincstári Levéltárak (E), 5. A Thököly- és Rákóczi-szabadságharcok Levéltára (G), 6. Az 1848/49-i Minisztériumi Levéltár (H), 7. Polgári kori Központi Hatóságok Levéltárai (K), 8. Regnicoláris Levéltár (N), 9. Bírósági Levéltárak (O), 10. Családi Levéltárak (P), 11. A Mohács előtti Gyűjtemény (Q), 12. Az 1526 utáni Gyűjtemény (R), 13. Térképtár, tervtár, fényképgyűjtemény, pecsétygyűjtemény (S, T, U, V), 14. Filmtár (X) és Gazdasági Levéltárak.

A III. fejezet a Törvényhatósági Levéltárak kérdését ismerteti: Megyei és Városi Levéltárak csoportosításban.

A IV. fejezet az Egyházi Levéltárakkal foglalkozik, külön taglalva a katolikus és protestáns levéltárakat, megjelölve azokat a helyeket, ahol a legértékesebb anyagokat őrzik.

Az V. fejezet a Hadtörténelmi Levéltárról nyújt rövid ismertetést, talán túl rövidet. Gondolom, megszabott terjedelem szoríthatta itt az író. Örömmel olvastunk volna bővebb ismertetést is.

A VI. fejezetben a kutatás problémáival foglalkozik a könyv. Jól átfogja a levéltári rendszert, majd módszerbeli tájékoztatást is ad. E témát bővebben tárgyalva, még nagyobb sikerű lenne a könyvecske, hiszen a szakkörveztők a gyakorlatban ezt a részt használnának legértékesebben. A levéltári irodalommal is foglalkozik az író ebben a részben, teljessé téve azzal az amúgy is teljes értékű könyvecskével, amely sajnos, csak 1500 példányban jelent meg, így nem juthat minden történelemtanár kezébe.

Gondolkodnunk kellene már azon, hogy ilyen hasznos kis könyvecske eljuthasson minden szakember kezébe!

(Tankönyvkiadó, 1965. 62 lap.)

Turai Kálmán

Unger Mátyás—Sinkovics István:

TÖRTÉNELMI OLVASÓKÖNYV

III. kötet

Tankönyvkiadó, Bp. 1966.

A középiskolai történelemtanítás számára készült sorozat III. kötete az általános iskolai történelemtanárnak is nagy segítséget nyújthat. Az itt közölt forrásszemelvények a VII. osztályos egyetemes és magyar történelmi anyagot 1849-ig tartalmazzák. Noha az általános iskolában nem mélyedünk el a tényanyagban olyan mélységben, mint a középiskolában, mégis az órákra való felkészülés és órávezetés szempontjából nagyon értékes szemelvényanyagot találhatunk e munkában mi is. Ha időhiány miatt nincs módunkban sok szemelvény felolvasására, de a történelmi korhangulat, légkör megteremtése érdekében nem mellőzhetjük e forrásanyag áttanulmányozását. Forrásanyag ismerete nélkül egyetlen történelem óra sem válhat átéltté, hitelessé, színessé. Épp ezért kívánatos, ha mindezeket tanításra felkészülésünkönkor áttanulmányozzuk.

Hasznos tájékoztatást találhatunk a bevezetésben az összegyűjtött forrásokban (akták, újságok, a jelenkor naplói, a memoár, napló, útleírás, törvények, jogszabályok, rendeletek) műfaji sajátosságairól, s rövid áttekintést ezeknek a történetkutatásban való felhasználásának módjairól, valamint a külföldi és hazai történetírás fejlődéséről.

Az egyetemes és hazai történelmi anyag arányos terjedelemben szerepel a gyűjteményben. Általános iskolai vonatkozásban érthető, ha a magyar történelmi forrásanyagot jobban alkalmasnak találjuk. Viszont az egyetemes történelmi forrásszemelvények a tanári felkészülést teszik teljesebbé, s néhányat még óráinkon is felolvashatjuk szemléltetésül. Ezek közül csak néhányat említek meg: XIV. Jajosról (56—58. oldal), Bécs ostromáról (63—64. oldal), Nagy Péter jellemzéséről (70—71. oldal), a Bastille bevételéről (102—104. oldal), Robespierre önmagáról (114—115. oldal), az austerlitz és waterlooi csatáról (138., 143. oldal), Napóleon visszavonulásáról (142. oldal), a dekabristákról (151. oldal), az első vasútvonal megnyitásáról (163. oldal), a bécsi forradalomról (214. oldal) stb. egykori naplók, útleírások hiteles forrásanyagai. A Függelenségi Nyilatkozat (98—1000. oldal), Az Emberi és Polgári Jogok Nyilatkozata (105—107. oldal) vagy a marxista klasszikusok műveiből vett idézetek (184—208. oldal) az általános iskolai történelem órákon sem mellőzhetők.

A szemelvények bemutatását nagyon megkönnyíti az idegen nevek fonetikus kiejtésének zárójelben való közlése. A lábjegyzetek

és a szövegbe iktatott szó- és szövegmagyarázatok, a szöveg értelmének korszerűsített nyelven való megfogalmazása ugyancsak nagy segítséget jelentenek a gyakorló pedagógus számára. Itt kell megjegyeznem, hogy a 316. oldalon közölt lábjegyzet szövegmagyarázatát a reservatio mentalis kifejezésre vonatkozólag nem tartom pontosnak, biztosnak. Helyesebben értelmi fenntartást, titkos hátsó gondolatot jelent. (Lásd Idegen szavak kéziszótára, Terra kiadás, Bp. 1961. 614. oldal!) Az egyes szövegek előtti bevezető sorok nemcsak a teljesebb megértést szolgálják, hanem az eredeti mű, forrásanyag teljesebb megismerésére ösztönzi a szakmáját szerető tanárt.

A magyar történelemhez kiválasztott szemelvényanyag sokoldalúan mutatja be az adott korszak hazai életének különböző területeit. Legtöbb iskolánkban hiába is keressünk azokat a műveket, amikből a szerkesztő kiválasztotta szemelvényeit. Így valóságos kis kézikönyvtárt pótol ez a forrásgyűjtemény, amikor tanításhozhoz kiegészítő részleteket emelt ki a művekből, vagy eddig még kiadatlan forrásmanyagot közölt, mint pl. a 235—237. oldalon.

Óráinkon nagyon értékesíthető adatok találhatók. Így a törökvilágról (240. oldaltól), a végvári harcokról (247. oldaltól), a jobbágyok életéről, osztályharcairól (276–288. oldal), Buda visszavételéről (318. oldal), a hajdúk nemesítésének okmánya (293–294. oldal), a Pragmatica Sanctio (343. oldal), Mária Terézia úrbáriumának (355. oldal), II. József rendeleteinek szövege (361. oldal), a szabolcsi parasztot 1790-ből származó dekrétuma (366. oldal), a jakobinusok kivégzésének leírása (375-től), Napóleon kiáltványának szövege (379. oldal) stb. De nem maradhatnak ki óráinkon olyan részletek sem, amelyek a korabeli gazdasági, kulturális és társadalmi élet jellemző adatait mondják el Pulszky Ferenc vagy Fényes Elek műveiből vett idézetek formájában (380–394. oldal). Mert minden bizonnyal érdekli tanulóinkat, hogyan éltek, szórakoztak, öltözködtek az emberek ebben a korban, hogyan tartották a nemesi udvarházak pincéiben rabságban a foglyokat stb.

A reformkori szónokok beszédeiből, műveiből kiemelt részletek hozzásegítik a tanárt, hogy óráján valóban ott vibráljon a hanyatló feudális rendszer ellen küzdő felvilágosodott hazafiak nemes lelkesedése, humanizmusból fakadó harcos szelleme (395-től).

Az 1848/49-es forradalom és szabadságharc történetével kapcsolatos szemelvények szintén vázlatos forrásanyagot nyújtanak. A szemelvények teljes címének közlésével, valamint a könyv végén adott rövid életrajzi adatokkal a pontosabb eligazítást biztosítja az olvasónak. A közölt néhány képmelléklet a vizuális

szemléltetésben segíti a nevelőt. Kartársaink örömmel fogadhatják a megjelent forrásgyűteményt.

Dr. Huszka László
metodikus

STÍLUSIRÁNYZATOK
ÉS IRODALOMTANÍTÁS

A romantika

A bevezető tanulmányt írta és a szövegeket
válogatta *Horváth Károly*.
Budapest, Gondolat, 1965.

A barokk, klasszicizmus, futurizmus, expresszionizmus és szimbolizmus ismertetése után méltán bővült a Gondolat Kiadó „Izmusok” sorozata Horváth Károly romantikával foglalkozó szép kötetével. Az olvasó — különösen ha az előző kötetekkel már ismerkedett — várakozással veszi kezébe. Nem csalódik.

1. A bevezető tanulmány a *romantika* kifejezés eredetének vizsgálatából indul ki, föl-tárja a fogalom tartalmát, és megállapítja az irányzat helyét a stílustörténetben. Majd szintetikusán vizsgálja anyagát: bemutatja a romantika kezdeteit, végigkíséri fejlődési állomásait, kiemeli az európai irodalomban általános jellemvonásait. Végül egyes irodalmak-beli jelentkezését analizálja. A tényanyag ilyen többleddalú megközelítésével elkerüli azt a veszélyt, amely a jelenségek túlföntülű leegyszerűsítésével és általánosításával járhat. A megállapítások hitelességének növelése érdekében — a sorozat jól bevált gyakorlata szerint — a romantika legnevesebb képviselőinek műveiből készült szövegyűjtemény csatlakozik az eszéhez: az első romantikus nemzedék dok-umentumai után a német, angol, francia, olasz és kelet-európai nagyromantika állásfoglalásaiból kapunk ízelítőt. Ugyancsak az ed- digi gyakorlathoz híven — egyúttal a roman- tika összemosó tendenciáját is követve — az európai művészettörténet más területeire is be- pillantást nyerünk: a kötet anyagát még ol- vasmányosabbá teszi a romantika leghíresebb képzőművészeti és építészeti alkotásait ábrá- zoló képanyag.

2. Mi az oka annak, hogy az egyre bővülő „Izmusok” sorozatnak éppen e kötetét választottuk ismertetésünk tárgyául? Miért éppen ezt a kötetet használhatjuk gyümölcsözően szakmai továbbképésünk céljaira és hogyan?

Amióta irodalomtörténetünk realizmus-vitájával kapcsolatban a stílusirányzatok irodalmunkbeli jelentkezésének nyomozása megindult – ez a munka *A magyar irodalom történetében* nyújt reprezentatív eredményt –, egyre jogosabbnak érezzük rendező elvek, sürgetőbbnek szaktézis iránti vágyunkat. Enélkül ugyanis az oktatómunkánk két veszély fe-

nyeleti. Egyrészt félt, hogy az egyes író-portrék gondos rajza mögött elszikkadnak az irodalmi folyamatok — ez a lehetőség a középiskolai irodalomtörténet tanításában kézenfekvő. Másrészt rossz megoldás, ha az összefüggéseket úgy akarjuk megteremteni, hogy az irodalmat a történelem függvényeként kezeljük — az ilyen szempontú elemzőmunka az általános iskolai irodalomolvasás során kísért. Dilemmánkat a stílusok tanulmányozása oldja föl. Megmenekít a társadalmi-történeti fejlődés lényegétől, idegen összefüggések hangszínozásától, de a társadalomtörténet gazdasági tényezőinek rövidzárlatos alkalmazásától is. A stílusirányzatok az irodalom sajátosságaiból adódó, egyben azonban fölépítőmennyiségével is számot vető rendszerezést ajánlanak. E fölsimerést nemcsak az írói életrajzok mögött húzódó összefüggések földolgoztatásában hasznosíthatjuk (középiskolában), hanem a műelemzések során is (általános iskolai fokon és kellő formában). Hiszen az irodalmi alkotás jellemző vonásainak kidomborítása az alkotást meghatározó stílus ismerete híján aligha lehetséges — még ha ilyen típusú ismereteket előkészületi munkánkban hasznosítunk, s nem vesszük földolgozandó anyagként a tanulók elébe, mint az általános iskolában nem is tehetjük.

3. A stílusirányzatok ismerete — a romantikáé is — nemcsak az irodalomtörténeti fejlődésvonalakat segít föltárni, hanem megkönyvíti a kortárs világirodalom és a hazai jelenségek összefüggéseinek meglátását is. Történetírásunk hosszú ideig alig vette számba az európai fejlődés tendenciáit és hazánk viszonyát ez áramlatokhoz, az önmagából való értékteremtés nacionalista ízű gondolatát sugallva. Történelemtudományunk e nagy hiányossága a múltból ered — gyökereit talán a reformkorban kutathatnánk föl —, tudatos fölszámolására az utóbbi évek nacionalizmusvitájáig mégis igen kevés történt. A világirodalmi összefüggések hiányának vádjá érte (némi joggal) a megjelenő félben levő *Magyar irodalom története* is. A kérdés különösen az 1848–49-cel kristályosodó reformkori irodalom tanításakor égető. *Horváth Károly* tanulmánya elsőrendűen alkalmas arra, hogy olvastakor termékeny fölfedezéseket tegyünk a világ- és a magyar irodalom romantikus korának — adatszerűen egyébként természetesen ismerős — összefüggéseiben. Ami pedig külön érték: e kapcsolásokat nemcsak Nyugat-Európával, hanem a szomszéd népekkel (lengyel, cseh, román, orosz) is kimutatja. Stílusirányzatot dolgoz föl, így többet tölte természetesen nem is kívánhatunk: a magyar irodalomra csak utal.

4. A kötet olvasása „mélységi dimenzióban”: az irodalom és más művészetek összefüggései terén is tájítja oktatómunkánkat. A

filmesztétika középiskolai oktatásával megteesszük az első lépést az irodalomtanítás köré szűken vont határok tágítására. Az irodalom komplexebb tanításáról az utóbbi években több módszertani közleményből értesülhetünk. Legtöbb kísérlet épp a magyar romantika területén fogant. Nem véletlenül. Irodalmunk történetének e szakasza az oktatásnak is egyik súlyponti része, és valóban sok művészeti példanyag áll rendelkezésünkre (láttuk: a romantika célzatosan mossa egybe a művészeteket és műfaji korlátokat). Minden stílus többé-kevésbé tiszta vetülete föllelhető a művészetek egész területén; de kevés az olyan irányzat, amelyben egyik művészeti ág eredményeinek megértése annyira föltételezné a többi ismeretét, mint éppen a romantikában. A művészeti tárgyak és a stílusirányzatok belső logikájából eredő módszertani elvet: művészeteket művészetekkel együtt (ha mindjárt az irodalom vezérszerével is) — mindenképp szem előtt kellene tartanunk. *Horváth Károly* tanulmánya — a kortárs zenére, festészetre, szobrászatra, építészetre stb. való utalással — nemcsak mozgósító mintaképet, hanem földolgozható példanyagot is nyújt pedagógus-olvasóink; invenciózusan válogatott képanyaga elméleti megfontolás nélkül is szemléltetésre csábít, és a művészeti tárgyak tanárainak koordinálására ad elsőrendű alkalmat — természetesen mindenütt a gyermekek életkori sajátosságainak figyelembevételével.

Az izléses kötet — nemkülönben eszméltető tanulságai — fölötti örömünkben mondjunk le arról, hogy a bevezető tanulmány szakanyagához hozzászóljunk. Ez egyébként is az irodalomtudományi kritika dolga. (Csak futó említés essék a görög szavaknak nyomdatechnikai következtetlenségeiben is bosszantó elírásáról: 201., 331. old.) A független gazdag külföldi irodalomjegyzéke nemcsak az irodalomtörténetet gondolkoztatja el — ha a vonatkozó honi szakirodalmat hasonló módon szándékozná számba venni —, hanem a tanárt is. A stílusirányzatok megismerése nélkül nincs korszerű irodalomtanítás — nincs, még ha a megismerő munka fáradsággal jár is.

Kozma Tamás

Lantosyné Dr. Dabas Erzsébet:

A FELBOMLÓ CSALÁD GYERMEKE

Akadémiai Kiadó, 1965. 138 old.

„A gyermekért folytatott harcnak sok esetben nem a gyermek iránti szeretet, a gyermek sorsáért való aggodás, hanem önző anyagi érdekek a mozgatór.” (Legfelsőbb Bíróság XXI. sz. polgári elvi döntés 1961.) (I. m. 8. old.)

Ehhez kiegészítésül idézzük még az egyik megvizsgált 6 éves kislány kívánságait: „Az első kívánságom, hogy Apukám ne legyen a világon. A második, hogy a mi családunk éljen boldogan a világon.” (20. old.)

E két rövid idézet is igazolja azt a bonyolult, körmönfont, de a gyermek számára mindig megrázó hatású harcot, érzelmi vihart, melyet a család felmobbása, azaz a szülők válása jelent. A gyermekelhelyezési perek és a láthatási ügyek — melyeket behatóan elemez a szerző — szinte kivétel nélkül a *gyermek érdekét* hangoztatva indulnak. A lélektani vizsgálatok alapján — írja a szerző — ezek őszinteségét igen nagy százalékban (kb. 70%) kétségbe lehet vonni. (39. old.) A tényleges indítók: „az érzelmi sértettség, az anyagi érdek, a lelkiismeret megnyugtatója, a támadó védekezés és mások hatása” voltak.

A Magyar Tudományok Akadémia Gyermeklélektani Intézete 12 év alatt végzett (1950—62), 360 lélektani vizsgálatának eredményét, következtetéseit és tanulságait összegezi a szerző. A válás körülményeinek tisztázása és az egész folyamat lebonyolítása általában — így nálunk is — a bíróság feladata. Ez az ügy egyik oldalát tekintve rendben is van. A gyermekekre gyakorolt hatás megállapítása és a helyes odaítélés viszont elsősorban nem jogi, hanem pszichológiai kérdés. Így, már a harmincas évektől kezdve keresik világszerte azt a megoldást, amely segítséget nyújtana a bíróságoknak a körültekintőbb és a gyermek érdekeit, fejlődését is jobban segítő döntésben. A külföldi irodalmakban a gyermekvédelmi és társadalmi szervek, valamint az orvosszakértő pszichiáter jönnek e téren számításba. A lélektani vizsgálatok rendszeres alkalmazása a magyar jogrend jelentős kezdeményezése. E kezdeményezés eredményeit ismerteti a könyv.

Gazdag tényelemzésen alapuló anyagát hét fejezetben dolgozza fel. Az I. a módszert ismerteti, szerényen nevezi az eddigi eljárásait kialakult általános módszernek, hiszen minden esetben más-más megoldást kell választania.

A II. fejezet a gyermek-szülő viszonyt vizsgálja és talán ez számunkra a legértékesebb rész (u. i. a IV. fejezet is ezt az anyagot elemzi más szempontból). Eljárást dolgoztak ki annak megvizsgálására, hogy a gyermek milyen viszonyban van a való szülő(k)kel. Ezt sajátosan lélektani módszerekkel próbálják eldönteni, az eredményt a könyv csoportosítva közli. Újszerű a „Gyermek-szülő találkozás” ismertetése is, melyet az ún. „láthatási” perekkel kapcsolatban alkalmaztak. Nem várt találkozást szerveztek az Intézetben — felügyelet mellett — melyre a gyermeket és az őt elhagyó szülőt is meghívták. Értékes tipikus jegyeket von le itt; a gyer-

mekkel maradt szülő, a gyermek és a gyermektől távol élő szülő viselkedéséből, érzelmi megnyilvánulásából. (Kár, hogy átvette a jól-lehet jogilag elfogadott, de nekünk mégis bántóan idegen: „birtokon belül levő szülő” (a gyermekkel maradt szülő helyett), a „láthatás” (találkozás a gyermekkel) stb. kifejezéseket.) Ebből kiindulva elemzi a szülőknél a perindításhoz fellépő motívumait és az egyéb körülményeket is.

A III. fejezet a gyermek befolyásolásával foglalkozik, amely lehet valódi és látszólagos, de minden esetben módosítja a gyermek őszinte igaz megnyilvánulását. Előfordulását az elemzett esetek ismerete után könnyebben felismerhetjük.

A IV. fejezet az áthelyezés, a láthatás és az „érzelmi leválás” kérdéseivel foglalkozik; melyek közül minket — pedagógusokat — főleg az utóbbi érdekelt elsősorban, hiszen állandóan találkozunk „válási árvákkal”, kiknek érzelmi nevelése és a közösségi munkába való bekapcsolásuk néha komoly gondot jelent. Megismerjük az érzelmi leválás fázisait is: a kettős válás, a kettős elutasítás lehetőségét és feltételeit is.

Az V. fejezet az elhelyezési és láthatási javaslatok szempontjaival inkább a bírósági döntés gyakorlathoz nyújt segítséget, míg a VI. fejezet egészen eredeti vállalkozásként foglalkozik a testvérek együttmaradásának és különválasztásának feltételeivel.

A VII. fejezet a reflexiókat összegezi, felhívja az „illetékesek” figyelmét és felelősségét arra, hogy fokozottabb figyelemmel és körültekintőbb gondoskodással bánjanak a „válási árvákkal”. Idézi egy 20 éves fiatal, 8 évi töprengés után írt megrázó és elgondolkodtató sorait: „A per kezdetén hol az egyik, hol a másik szülő volt rám hatással, attól függően, melyik került hozzám közelebb szavaival, viselkedésével. Akkor nem tudtam az igazságot, a valót kihámozni a nagy zűrzavarból, és nem egyszer elgondolkodtam, melyik szülőmnek adjak igazat, ... A lakóhelyemnél fogva anyámhoz tartoztam, és így apámmal ritkán találkoztam. Ha nem is nyíltan, de anyám burkoltan ellene volt annak, hogy apámmal töltsék egy pár órát ... amikor intézetbe kerültem ... mindkét szülőm egyformán hiányzott ... Most, ahogy visszagondolok és megpróbálom megállapítani, hogy ki volt a hibás, még mindig ingadozok és nem tudok dűlőre jutni ...”

E könyv ismerete a gyermekkel foglalkozóknak, szülőknél, jogászoknak és pedagógusoknak egyaránt hasznos. Elgondolkodtató módon tudatosítja a család felbomlásának okait és következményeit.

Kiss Ferenc

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Швальм Палне</i> : Необходимость и возможности развития музыкального слуха и чувства ритма на уроках	1
<i>Д-р Сёрени Йожеф</i> : Применение литературных отрывков на уроках с классным руководителем	5
<i>Вейднер Янош</i> : Аналитическое измерение в физике в начале учебного года для познания личностей учеников	10
<i>Шомфай Ласло</i> : Пусть пронизывает всё большая сознательность нашу учебновоспитательную работу!	17
<i>Немет Иштван</i> : Применение рассказа и чтения вслух как метода в обучении географии (Полярный край)	22
<i>Д-р Зентаи Карой</i> : Главные вопросы развития навыков учёбы у учеников школы-восьмилетки	35
<i>Винце Иштван</i> : Комбинированные методы обучения пению в службе развития слуха	43
<i>Йоша Золтан</i> : Анализ содержания тематического круга „Жизнь фруктового сада и огорода крупного хозяйства весной”	45
МАСТЕРСКАЯ	51
<i>Турай Калман</i> : вопросы обособления исторических понятий. — <i>Кубини Золтан</i> : Изготовление экспериментальных средств по физике. — <i>Хуска Ласло</i> : Как используется учитель по истории в школе-восьмилетке „Историей Венгрии”? — <i>Кавашши Шандор</i> : Задачи передачи специальной образованности в обучении истории в школах-восьмилетках и средних школах. — <i>Глозик Пал</i> : Игровые решения тренировки метания мяча. — <i>Естергай Кеве</i> : Мысли о работе на макетном столе. <i>Гал Лайош</i> : Организация и устройства соревнований по пионерскому четвероборью.	
ОБЗОР	76

INHALT

<i>Frau P. Schwalm</i> : Die Notwendigkeit und die Möglichkeiten der Entwicklung des musikalischen Gehörs und Rhythmusorgans in der Unterrichtsstunde	1
<i>J. Szörényi</i> : Die Anwendung der litterarischen Auswahlen in der Klassenvorstandsstunde	5
<i>J. Veidner</i> : Analytische Vermessung im Physikunterricht beim Schuljahresbeginn zur Erkennung der Schülerpersönlichkeit	10
<i>L. Somfai</i> : Immer grössere Bewusstheit in die Unterrichtstätigkeit!	17
<i>I. Németh</i> : Die Erzählung und die Vorlesung als Methoden im Geographieunterricht (Die Polargegend)	22
<i>K. Zentai</i> : Die wichtigen Probleme der Lernfähigkeit in der Grundschule	35
<i>I. Vincze</i> : Die kombinierten Methoden des Singenunterrichts im Dienste der Entwicklung des musikalischen Gehörs	43
<i>Z. Józsa</i> : Die inhaltliche Analyse des Themenkreises „Das Frühlingsleben im grossbetrieblichen Obst- und Gemusegarten”	45
Kleinere Mitteilungen	51
<i>K. Turai</i> : Die Probleme der Trennung der historischen Begriffe. <i>Z. Kubinyi</i> : Die Verfertigung von Experimentalgeräte im Physikunterricht. <i>L. Huszka</i> : Wie kann man im Unterricht „Die Geschichte Ungarns” benützen? <i>S. Kávássy</i> : Wie vermittelt der Geschichtsunterricht die Fachbildung in der Grund und Mittelschule? <i>P. Glózik</i> : Die spielhaften Lösungen der Übung im Kleinballwerfen. <i>K. Esztergály</i> : Gedanke über die Arbeit mit dem Geländetisch. <i>L. Gaál</i> : Die Organisation und Veranstaltung der Vierwettkämpfe bei Pionieren.	
Rundschan	76